

Manuel Firmino da Silva Torres

**MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO E DE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR
- UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO PORTO**

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Carlinda Leite.

AGRADECIMENTOS

Concluído este estudo, empreendido como uma longa viagem continuamente alimentada com a paixão por investigar, é com um profundo sentimento de gratidão que expresso o meu reconhecido agradecimento a todos aqueles que me auxiliaram a concretizar este aliciante projeto.

À minha orientadora, Professora Carlinda Leite, pela disponibilidade e apoio constantes, pela sabedoria e experiência transmitidas, pela objetividade e rigor do seu *feedback* e pelo entusiasmo contagiante com que sempre me motivou e ajudou a superar todos os obstáculos.

Aos docentes do programa doutoral pela atualização e partilha de saberes e, em particular, ao Professor José Alberto Correia pela incentivante reflexão crítica e pela agradável interação informal.

À Professora Irene Montenegro, ao Professor Carlos Costa, ao Professor Raúl Vidal e ao Professor Silva Matos pela confiança demonstrada e pelo apoio institucional concedido.

Ao Perito de Bolonha e aos Diretores de Curso pela disponibilidade para a realização das entrevistas e pelos relevantes contributos fornecidos.

Aos professores e aos estudantes da Universidade do Porto que responderam ao inquérito por questionário, cujos testemunhos e perspetivas enquanto atores no terreno permitiram enriquecer este estudo.

Aos colegas Pedro Almeida e Pedro Teixeira pelo apoio ao nível do trabalho estatístico e aos colaboradores do CICA pelo apoio técnico, nomeadamente na aplicação *on line* dos inquéritos por questionário.

À Eduarda, à Catarina e à Mariana pelo apoio na tradução dos resumos.

Aos meus pais pela racionalidade e afetividade com que me educaram, à minha família pelo carinho e solidariedade incondicionais e aos meus amigos pelo encorajamento que sempre me deram e pela paciência que tiveram face ao isolamento que vivi durante o trabalho realizado ao longo destes 5 anos.

Por último, e de uma forma muito especial, à minha esposa Fernanda e à minha filha Raquel, pelo suporte afetivo que asseguraram e pelo estímulo intelectual que representaram, assim como pela extraordinária colaboração e elevada motivação com que me auxiliaram a percorrer este longo caminho desafiando-me a tentar ir sempre um pouco mais longe.

DEDICATÓRIA

À Fernanda e à Raquel,
pela união para além das Ciências da Educação,
e à minha cunhada Teresa,
(*in memoriam*).

MENÇÃO DE APOIO FINANCEIRO

Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Bolsa de Investigação com a referência SFRH/ BD/ 61028/ 2009, financiada pelo POPH – QREN – Tipologia 4.1 – Formação avançada, comparticipada pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.

Com a emergência de um discurso que reconhece a necessidade de mudanças nos modos de trabalho pedagógico (MTP) e de avaliação da aprendizagem (AA) no ensino superior (ES), face ao desafio colocado pelo Processo de Bolonha (PB), elegeu-se como objetivo geral deste estudo produzir conhecimento sobre os MTP e de AA mais comuns na docência no ES, equacionando a sua relação com o contexto de transição paradigmática, nomeadamente no que diz respeito à tensão entre reprodução e transformação das culturas pedagógicas dominantes.

Convocando um quadro teórico referente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, concebeu-se uma taxonomia equacionando estes focos de forma integrada e num *continuum* que varia da regulação à emancipação. Com base neste referencial e nesta taxonomia caracterizaram-se concepções/percepções de MTP e de AA veiculadas/vivenciadas em algumas unidades curriculares de cursos da U. Porto, identificando aproximações e afastamentos do paradigma do PB e perspetivando possibilidades e limites de MTP e de AA emancipatórios. Adotou-se uma epistemologia fenomenológica, realizando uma investigação essencialmente qualitativa, de natureza descritiva, exploratória e interpretativa, mas com uma análise quantitativa complementar, que lhe conferiu também um caráter correlacional. A opção de dar voz aos atores permitiu caracterizar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação vividos e desejados por professores e estudantes, assim como produzir uma análise retrospectiva e crítica, mas também prospetiva e exploratória, da qual emergiram reflexões eventualmente úteis para a mudança evolutiva e o incremento da qualidade no ES.

Os dados sugerem um cenário de grande heterogeneidade onde coexistem diferentes MTP, estratégias de aprendizagem e tipos de avaliação, revelador do contexto de transição, no qual parecem ocorrer mudanças a distintas velocidades. Indiciam também aproximação ao paradigma emergente do PB, verificando-se algum uso de métodos de ensino centrados no estudante, com ênfase na aprendizagem ativa, mas ainda uma continuidade da avaliação sumativa pois, apesar de existirem procedimentos de avaliação formativa, não são muito evidentes os de tipo mais emancipatório. Constatou-se igualmente que existem ainda constrangimentos mas também condições facilitadoras para a implementação evolutiva de MTP e de AA mais emancipatórios.

ABSTRACT

With the emergence of a discourse that recognizes the need for changes in the pedagogical work modes (PWM) and learning assessment (LA) in higher education (HE), facing the challenge brought by Bologna Process (BP), it was elected as the main goal of this study to produce knowledge about the most common PWM and LA in the HE teaching, equating its relationship with the paradigmatic transition context, particularly in what concerns to tensions between reproduction and transformation of the dominant pedagogical cultures.

Based on a theoretical framework of teaching, learning and assessment, it is proposed a taxonomy which equates in an integrated manner these three branches in a continuum, varying from regulation to emancipation. Based of this referential and this taxonomy, conceptions/perceptions were characterized from the PWM and LA enunciated/experienced in some curricular units at the University of OPorto, identifying approximations and deviations from the BP paradigm and putting in perspective the possibilities and limitations of emancipated PWM and LA. A phenomenological epistemology was adopted conducting an investigation essentially qualitative, descriptive, exploratory and interpretive, but with a complementary quantitative analysis, which gave it also a correlational character. The option of giving voice to the actors permitted to characterize the processes of teaching-learning-evaluation lived and desired by teachers and students. Additionally, it also allowed to produce a retrospective and critical analysis, but also prospective and exploratory, from which emerged reflections eventually useful for the evolutionary change and the quality improvement in the HE.

The data suggest a scenario of great heterogeneity where different PWM, learning strategies and assessment types coexist, revealing a transitional context where changes seem to occur at different speeds. It also indicates approximation to the emergent paradigm of BP, since it is possible to verify some use of student centered teaching methods, with emphasis in the active learning. However, the continuity of a summative assessment is still evident, as despite the existence of formative assessment procedures, those allowing more emancipation are still not very usual. It is also noticeable that some constraints still exist, but the conditions to facilitate a progressive implementation of more emancipated PWM and LA are equally present.

L'occurrence d'un discours qui reconnaît le besoin de changements dans les modes de travail pédagogique (MTP) et de l'évaluation de l'apprentissage (EA) dans l'enseignement supérieur (ES), face au défi qui représente le Processus de Bologne (PB), a conduit à choisir comme objectif général de cette étude produire des connaissances sur les plus communs MTP et de EA dans le corps enseignant du ES, mettant en équation leur relation avec le contexte de transition paradigmatique, surtout dans ce qui concerne la tension entre la reproduction et la transformation des cultures pédagogiques dominantes.

En convoquant un cadre théorique sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, on a conçu une taxonomie où ces corpus sont mis en équation d'une manière intégrée et dans un *continuum* qui va de la régulation à l'émancipation. Sur la base de ce référentiel et cette taxonomie, on a caractérisé des conceptions/perceptions des MTP et des EA énoncées/expérimentées dans quelques unités curriculaires des cours de l'Université du Porto en identifiant les approximations et les écarts du paradigme du PB et en mettant en perspective les possibilités et les limites des MTP et des EA émancipatoires. On a adopté une épistémologie phénoménologique en faisant une investigation essentiellement qualitative, de nature descriptive, exploratoire et interprétative mais aussi avec une analyse quantitative complémentaire pour y ajouter un caractère corrélationnel. L'option de donner une voix aux acteurs a permis de caractériser les processus d'enseignement-apprentissage-évaluation vécus et souhaités par les professeurs et les étudiants, et aussi de produire une analyse rétrospective et critique ainsi que prospective et exploratoire. Cette analyse a fait émerger certaines réflexions qui, éventuellement, seront utiles au changement évolutif et à l'amélioration de la qualité du ES.

Ces données suggèrent un scénario de grande hétérogénéité où coexistent différents MTP, des stratégies d'apprentissage et des types d'évaluation, ce qui révèle un contexte de transition où semblent apparaître des changements à des vitesses distinctes. Ces données indiquent aussi une approximation au paradigme émergent du PB, c'est à dire, on a vérifié une certaine utilisation des méthodes d'enseignement centrées sur l'étudiant, avec emphase dans l'apprentissage actif, mais encore avec une continuité d'évaluation sommative puis que, et malgré l'existence de procédures d'évaluation formative, les types émancipatoires n'y sont pas évidents. On a aussi remarqué qu'il y a encore des contraintes mais aussi des conditions qui facilitent l'implémentation évolutive des MTP et des EA plus émancipatoires.

PARTE I: **CONTEXTUALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO**

Capítulo I – Apresentação do estudo	3
<i>I.1. Atualidade e relevância do tema</i>	3
I.1.1. Pertinência do estudo	4
I.1.2. Justificação das opções do trabalho de investigação	8
<i>I.2. Construção da problemática</i>	10
I.2.1. Do problema à problemática e questões de partida	10
I.2.2. Os objetivos da pesquisa empírica	13
Capítulo II – Estruturação do dispositivo metodológico do estudo	15
<i>II.1. Construção da investigação empírica</i>	15
II.1.1. Caracterização teórica-metodológica da investigação	16
II.1.2. Perspetiva epistemológica das opções metodológicas do estudo: complementaridade das componentes quantitativa e qualitativa	22
II.1.3. Acesso ao terreno para realização do estudo	31
<i>II.2. Processos de recolha e de análise de dados</i>	32
II.2.1. Fase exploratória do estudo	33
II.2.1.1) Pesquisa e análise documental	34
II.2.1.2) Entrevistas exploratórias	35
II.2.2. Fase descritiva/interpretativa da pesquisa	39
II.2.2.1) Pesquisa e análise documental	39
II.2.2.2) Definição da amostra	41
II.2.2.3) Inquérito por questionário	42
II.2.2.4) Análise estatística	46
II.2.2.5) Análise de conteúdo	48
<i>II.3. Considerações relativas a este capítulo</i>	50

PARTE II **COMPONENTE TEÓRICA DO ESTUDO**

Capítulo III – Uma caracterização do contexto de transição do ensino superior focada nos aspetos políticos inerentes ao Processo de Bolonha	55
<i>III.1. O Processo de Bolonha na origem de um contexto de transição</i>	55
<i>III.2. Políticas em desenvolvimento no Espaço Europeu de Ensino Superior</i>	63
<i>III.3. A perspetiva de mudança para os “resultados da aprendizagem” e as respetivas implicações (nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação)</i>	67
<i>III.4. Reflexos do discurso de Bolonha na legislação portuguesa</i>	77

<i>III.5. Implicações do Processo de Bolonha nas orientações da Universidade do Porto.....</i>	<i>83</i>
<i>III.6. Níveis de concretização do Processo de Bolonha nas unidades orgânicas em estudo: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto.....</i>	<i>85</i>
<i>III.7. Desenvolvimento dos cursos de Mestrado Integrado em Engenharia Informática e de Computação e em Psicologia adaptados aos objetivos do Processo de Bolonha</i>	<i>88</i>
<i>III.8. Reflexões críticas sobre as consequências das políticas que advêm das mudanças produzidas no contexto de implementação do Processo de Bolonha.....</i>	<i>91</i>
<i>III.9. Conclusões sobre a análise dos últimos doze anos de conceção e implementação do Processo de Bolonha</i>	<i>100</i>

Capítulo IV – Uma caracterização focada nos desenvolvimentos concetuais de diferentes perspetivas teóricas _____ 102

<i>IV.1. A aprendizagem e os modos de trabalho pedagógico: transmissivo (reprodução), incitativo (adaptação) e apropriativo (produção).....</i>	<i>102</i>
<i>IV.1.1. Conceitos de ensino e aprendizagem.....</i>	<i>103</i>
<i>IV.1.2. Evolução das estratégias de aprendizagem segundo várias perspetivas teóricas e respetivos autores principais</i>	<i>107</i>
<i>IV.1.3. Síntese das abordagens teóricas sobre a aprendizagem.....</i>	<i>112</i>
<i>IV.1.4. Enquadramento da aprendizagem ativa face às diversas teorias de aprendizagem e no contexto dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos para a docência universitária.....</i>	<i>118</i>
<i>IV.1.5. Estratégias de aprendizagem e sua relação com os métodos de ensino.....</i>	<i>129</i>
<i>IV.1.6. Diferentes modos de trabalho pedagógico na sua relação com diversos modelos teóricos sobre o ensino</i>	<i>140</i>
<i>IV.1.7. Integração dos métodos de ensino nos diferentes modos de trabalho pedagógico em função do seu impacto na aprendizagem</i>	<i>147</i>
<i>IV.1.8. Constrangimentos ao nível da implementação dos vários modos de trabalho pedagógico e da promoção de estratégias de aprendizagem</i>	<i>151</i>
<i>IV.1.9. Reflexões críticas sobre o ensino-aprendizagem na sua ligação com as políticas desenvolvidas para o ensino superior a partir do processo de Bolonha</i>	<i>157</i>
<i>IV.1.10. Conclusões do enquadramento teórico sobre a aprendizagem e os modos de trabalho pedagógico.....</i>	<i>160</i>
<i>IV.2. A Avaliação da aprendizagem</i>	<i>166</i>
<i>IV.2.1. Conceito de avaliação</i>	<i>167</i>

IV.2.2. Evolução das práticas de avaliação e sua relação com modelos teóricos.....	170
IV.2.3. Conceptualização de diferentes tipos de avaliação e seus impactos	179
IV.2.4. As (in)definições e (inter)relações entre uma avaliação de tipo sumativo e uma avaliação de tipo formativo	192
IV.2.5. Constrangimentos ao nível da implementação da avaliação da (e para a) aprendizagem.....	198
IV.2.6. Consequências da aplicação de processos de avaliação no ensino e na aprendizagem, decorrentes das políticas desenvolvidas para o ensino superior a partir do processo de Bolonha.....	203
IV.2.7. Conclusões do enquadramento teórico sobre a avaliação da aprendizagem	210

**Capítulo V – Taxonomia dos Processos
de Ensino-Aprendizagem-Avaliação:
articulação entre os diversos modelos conceptuais
e sua relação com o binómio regulação-emancipação
– grelha de leitura dos materiais empíricos _____ 215**

V.1. A articulação e interdependência entre ensino-aprendizagem-avaliação	215
V.2. Uma taxonomia analítica dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação	221
V.3. Consequências educativas dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação: da regulação à emancipação	228
V.4. Conclusões sobre a conceptualização de uma grelha de leitura sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior.....	233

**PARTE III
COMPONENTE EMPÍRICA DO ESTUDO**

**Capítulo VI – Análise documental dos processos de
ensino-aprendizagem-avaliação enunciados nos planos
de estudo e nas fichas das unidades curriculares _____ 239**

VI.1. Caracterização dos planos de estudo.....	239
VI.2. Caracterização das fichas das unidades curriculares.....	241
VI.3. Análise e discussão das fichas das unidades curriculares	242
VI.3.1. Análise dos resultados de aprendizagem	242
VI.3.2. Análise dos métodos de ensino	247
VI.3.3. Análise dos procedimentos de avaliação.....	250
VI.4. Conclusão da análise das fichas das unidades curriculares	253

Capítulo VII – Apresentação e discussão dos dados quantitativos sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem vividos	256
<i>VII. 1. Apresentação dos dados empíricos quantitativos</i>	256
VII.1.1. Resultados das Análises Fatoriais	256
VII.1.1.1) Identificação dos fatores em cada eixo	256
VII.1.1.2) Implicações com e para a taxonomia concebida – ajustamento <i>a posteriori</i>	260
VII.1.1.3) Matriz geral de correlações – legitimação do modelo taxonómico	262
VII.1.2. Resultados das Análises Multivariadas	264
VII.1.2.1) Comparação por eixos (ensino, aprendizagem e avaliação) – panorama geral	265
VII.1.2.2) Comparação por anos – 1º ano e 4º ano	266
VII.1.2.3) Comparação por cursos – MIEIC e MIP	269
VII.1.2.4) Comparação entre respondentes – professores e estudantes	270
VII.1.2.5) Comparação entre número de estudantes (muitos vs. poucos) e entre média de classificações (altas vs. baixas)	272
<i>VII. 2. Discussão dos dados empíricos quantitativos</i>	277
VII.2.1. Dimensão Ensino	277
VII.2.1.1) Apreciação global	277
VII.2.1.2) Apreciação comparativa entre 1º ano e 4º ano	278
VII.2.1.3) Apreciação comparativa entre os cursos MIEIC e MIP	280
VII.2.1.4) Apreciação comparativa entre perceções de professores e de estudantes	280
VII.2.1.5) Apreciação comparativa entre UC com diferentes características	281
VII.2.1.6) Conclusões	284
VII.2.2. Dimensão Aprendizagem	285
VII.2.2.1) Apreciação global	285
VII.2.2.2) Apreciação comparativa entre 1º ano e 4º ano	286
VII.2.2.3) Apreciação comparativa entre os cursos MIEIC e MIP	288
VII.2.2.4) Apreciação comparativa entre perceções de professores e de estudantes	289
VII.2.2.5) Apreciação comparativa entre UC com diferentes características	290
VII.2.2.6) Conclusões	292
VII.2.3. Dimensão Avaliação	293
VII.2.3.1) Apreciação global	293
VII.2.3.2) Apreciação comparativa entre 1º ano e 4º ano	297
VII.2.3.3) Apreciação comparativa entre os cursos MIEIC e MIP	297
VII.2.3.4) Apreciação comparativa entre perceções de professores e de estudantes	298
VII.2.3.5) Apreciação comparativa entre UC com diferentes características	300
VII.2.3.6) Conclusões	302

Capítulo VIII – Apresentação e discussão dos dados qualitativos sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem vividos e desejados	303
<i>VIII.1. Apresentação dos dados empíricos qualitativos</i>	304
VIII.1.1. Dimensão ensino	304
VIII.1.1.1) Categoria 1 – Estruturação Curricular	304
VIII.1.1.2) Categoria 2 – Planificação das Aulas	305
VIII.1.1.3) Categoria 3 – Métodos de Ensino	307
VIII.1.1.4) Categoria 4 – Conteúdos Disciplinares	308
VIII.1.2. Dimensão aprendizagem	309
VIII.1.2.1) Categoria 5 – Aprendizagem ativa	309
VIII.1.2.2) Categoria 6 – Material de apoio	311
VIII.1.2.3) Categoria 7 – Formas de Acompanhamento	312
VIII.1.3. Dimensão avaliação	314
VIII.1.3.1) Categoria 8 – Processo e Modalidades de Avaliação	314
VIII.1.3.2) Categoria 9 – Técnicas e Instrumentos de Avaliação	315
VIII.1.4 Esquema da análise de conteúdo	317
<i>VIII. 2. Discussão dos dados empíricos qualitativos</i>	319
VIII.2.1. Dimensão Ensino	319
VIII.2.1.1) Pontos positivos do ensino	319
VIII.2.1.2) Aspetos a melhorar no ensino	324
VIII.2.1.3) Mudanças para um envolvimento ativo no ensino	330
VIII.2.1.4) Conclusões sobre o Ensino	335
VIII.2.2 Dimensão Aprendizagem	335
VIII.2.2.1) Pontos positivos da aprendizagem	336
VIII.2.2.2) Aspetos a melhorar na aprendizagem	340
VIII.2.2.3) Mudanças para um envolvimento ativo na aprendizagem	344
VIII.2.2.4) Conclusões sobre a Aprendizagem	347
VIII.2.3. Dimensão Avaliação	347
VIII.2.3.1) Pontos positivos da avaliação	348
VIII.2.3.2) Aspetos a melhorar na avaliação	350
VIII.2.3.3) Mudanças para um envolvimento ativo na avaliação	354
VIII.2.3.4) Conclusões sobre a Avaliação	359
CONSIDERAÇÕES FINAIS	360
<i>Contexto de transição para o Processo de Bolonha e subjacentes conceções de ensino-aprendizagem-avaliação</i>	366
<i>Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem enunciados nas fichas das unidades curriculares</i>	372
<i>Perceções de professores e de estudantes sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem vivenciados</i>	375

<i>Os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem na sua relação com as orientações pedagógicas subjacentes ao Processo de Bolonha</i>	<i>379</i>
<i>Representações de professores e de estudantes sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem desejados</i>	<i>386</i>
<i>Possibilidades e limites de um modo de trabalho pedagógico e de uma avaliação da aprendizagem progressivamente mais emancipatórios – Reflexões críticas sobre a triangulação dos dados empíricos relativos ao prescrito, ao enunciado, ao vivido e ao desejado</i>	<i>392</i>
<i>Contributos do estudo e necessidades de investigação futura.....</i>	<i>399</i>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	404

Lista de Abreviaturas e Siglas

AA: Avaliação da Aprendizagem

AF: Avaliação Formativa

AFA: Avaliação Formativa Alternativa

AFAF: Avaliação Formativa Alternativa e Formadora

AFF: Avaliação Formativa Formadora

AF-I: Avaliação Formativa I

AF-II: Avaliação Formativa II

AS: Avaliação Sumativa

CE: Ciências da Educação

EEES: Espaço Europeu de Ensino Superior

ES: Ensino Superior

FEUP: Faculdade de Engenharia da UP

FPCEUP: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP

MEC: Ministério da Educação e da Ciência

MI: Mestrados Integrados

MIEIC: Mestrado Integrado em Engenharia Informática e de Computação

MIP: Mestrado Integrado em Psicologia

MTP: Modos de Trabalho Pedagógico

PB: Processo de Bolonha

RA: Resultados de Aprendizagem

UC: Unidades Curriculares

UE: União Europeia

UP: Universidade do Porto

Índice de Quadros

Quadro nº1: Unidades curriculares abrangidas pela amostra – estudo de inquérito por questionário	42
Quadro nº2: Itens dos inquéritos por questionário.....	43
Quadro nº3: Relação entre Número de Respondentes e Inquiridos.....	46
Quadro nº4: Relação entre os objetivos específicos do estudo e os diferentes instrumentos metodológicos seguidos	51
Quadro nº5: Síntese dos objetivos do ES nas duas Leis portuguesas existentes	78
Quadro nº6: Síntese das abordagens sobre a aprendizagem.....	117
Quadro nº7: Glossário de métodos de ensino e instrumentos pedagógicos.....	140
Quadro nº8: Sistematização dos modelos teóricos sobre o ensino.....	147
Quadro nº9: Enquadramento dos métodos de ensino e dos instrumentos e/ou recursos pedagógicos nos diferentes MTP	150
Quadro nº10: Síntese das conceções teóricas sobre a avaliação.....	173
Quadro nº11: Sistematização dos modelos de avaliação.....	178
Quadro nº12: Operacionalização concetual dos vários tipos de avaliação	191
Quadro nº13: Unidades curriculares abrangidas pela amostra – estudo de documentos oficiais	240
Quadro nº14: Frequências de itens relativos aos resultados de aprendizagem	245
Quadro nº15: Frequências de itens relativos aos métodos e instrumentos de ensino	247
Quadro nº16: Frequências de itens relativos aos procedimentos de avaliação	251
Quadro nº17: Matriz geral de correlações	263

Índice de Gráficos

Gráfico nº1: Esquema da variação de protagonismos nos processos de ensino-aprendizagem.....	126
Gráfico nº2: Esquema da possível evolução dos procedimentos de avaliação da aprendizagem.....	189
Gráfico nº3: Esquema das concepções de professores e estudantes sobre o ciclo ensino-aprendizagem-avaliação.....	224
Gráfico nº4: Esquema da taxonomia dos processos ensino-aprendizagem-avaliação.....	227
Gráfico nº5: Relação entre MTP1 e UC com muitos estudantes e baixas médias de classificações	284
Gráfico nº6: Comparação entre ponto médio (AFII+AFI) e AS, a partir dos resultados globais.....	295
Gráfico nº7: Comparação entre AFII, AFI e AS, a partir dos resultados globais.....	296
Gráfico nº8: Esquema das dimensões, categorias e subcategorias desenvolvidas na análise de conteúdo.....	318

Lista de Anexos

- Anexo 1 – Quadro resumo da recolha e análise documental realizada para apoiar a definição da amostra do estudo
- Anexo 2 – Entrevista exploratória ao perito de Bolonha
- Anexo 3 – Guião das entrevistas exploratórias semi-estruturadas aplicadas aos diretores de curso (MIEIC e MIP)
- Anexo 4 – Entrevistas exploratórias aos diretores dos cursos MIEIC e MIP
- Anexo 5 – Análise de conteúdo temática da entrevista exploratória ao perito de Bolonha
- Anexo 6 – Análise de conteúdo temática das entrevistas exploratórias aos diretores dos cursos MIEIC e MIP
- Anexo 7 – Inquéritos por questionário desenvolvidos para este estudo
- Anexo 8 – Taxonomia de Bloom (1956)
- Anexo 9 – Tabelas da análise por UC da frequência dos verbos descritivos dos RA enunciados nas fichas das UC analisadas
- Anexo 10 – Tabelas da análise por UC da frequência dos métodos e instrumentos de ensino enunciados nas fichas das UC analisadas
- Anexo 11 – Tabelas da análise por UC da frequência dos procedimentos e dispositivos de avaliação enunciados nas fichas das UC analisadas
- Anexo 12 – Representação esquemática da taxonomia
- Anexo 13 – Quadro de médias e desvios padrão
- Anexo 14 – Respostas de professores e de estudantes às perguntas abertas do inquérito por questionário organizadas em categorias e subcategorias de análise
- Anexo 15 – Síntese da proposta de Boud, D. and Associates (2010) para a reforma da avaliação no ensino superior

PARTE I:
CONTEXTUALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

CAPÍTULO I

Apresentação do estudo

Este capítulo apresenta-se como a introdução da presente tese de doutoramento sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior, um estudo realizado na Universidade do Porto, que se foca nos desenvolvimentos políticos, conceituais e práticos no contexto de transição para o Processo de Bolonha. Como tal, tem a intenção de salientar a pertinência do tema do estudo, clarificando o estado da arte relativamente à investigação, assim como a implicação do investigador. Paralelamente, esclarece e define as perguntas de partida, a problemática teórica e os objetivos que orientaram a prossecução da investigação realizada.

I.1. Atualidade e relevância do tema

Pode-se, certamente, assumir que durante as últimas duas décadas o ensino superior (ES) tem sido, cada vez mais, alvo de um intensivo e heterogéneo debate, que atingiu o seu auge na grande reforma resultante das novas exigências políticas, científicas, sociais e económicas. Esta fase de transição foi fortemente impulsionada pelo denominado Processo de Bolonha (PB), iniciativa política de alguns países europeus através da qual se encetou um conjunto de modificações estruturais, renovações políticas e mudanças paradigmáticas no ES europeu, de uma forma crescentemente globalizada.

Constituiu-se como imperativo que os sistemas de ensino de alto nível de qualificação correspondessem às mudanças operadas a nível político, social, cultural e até mesmo individual, subsequentes a fenómenos contemporâneos como, por exemplo, a globalização, a expansão das novas tecnologias e a importância da cooperação internacional. Assim, esta “modernização” tardia do ES representa a atual necessidade e relevância de se construir conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, para que seja possível corresponder às vigentes exigências que esta fase de transição implica e, ao mesmo tempo, proporciona.

1.1.1. – Pertinência do estudo

No geral, a pertinência deste trabalho reside na possibilidade de contribuir para a construção de um conhecimento que permita esclarecer qual o lugar, implícito e explícito, das práticas educativas decorrentes da concretização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação num contexto de transição incitado pelo PB, constituindo-se, eventualmente, como uma base indutora de processos de melhoria ao nível da qualidade pedagógica do ES.

Paralelamente, a justificação da pertinência deste trabalho ganha ainda maior relevância quanto se tem em consideração que, através de uma análise do estado-da-arte neste domínio de investigação, se verifica que existe uma elevada necessidade de aumentar a quantidade de trabalhos de pesquisa sobre a temática em estudo. Neste sentido, na perspetiva de uma pesquisa de nível macro, a investigação nesta área ainda se encontra numa fase relativamente embrionária, originando uma produção de conhecimento acelerada e muito recente que parece ainda algo desarticulada. Assim, observa-se que a nível europeu, a investigação sobre o ES desenvolveu-se algo tardiamente, quer em relação aos E.U.A., quer em comparação com outras áreas de pesquisa (Amaral & Magalhães, 2007).

As causas deste atraso, assim como os motivos que despoletaram este recente desenvolvimento da investigação sobre o ES europeu, enquanto área de estudo específica, parecem prender-se fundamentalmente com o facto de esta passar a constituir “um grande foco de interesse apenas a partir do momento em que o ensino superior entrou no limiar das massas, configurando deste modo uma questão financeira, administrativa e política muito importante” (Amaral & Magalhães, 2007: 174). De facto, só quando, recentemente, este sistema de ensino se transformou num gigantesco negócio, passando simultaneamente a ser usado enquanto fator estratégico para o desenvolvimento económico e envolvendo uma enorme população de estudantes e de profissionais ligados ao ES, é que se tornou um tema prioritário nos programas de investigação (Altbach, Bozeman, Janashia & Rumbley, 2006).

As repercussões deste fator, impulsionador de estudos sobre o ES, traduziram-se inicialmente numa menor focalização em pesquisas de nível

micro, centradas sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, opostamente à crescente produção de trabalhos de investigação na Europa que se tem debruçado essencialmente sobre alguns aspetos organizacionais, políticos e económicos do ES. Posteriormente, face a estes desenvolvimentos da pesquisa de nível macro, tem sido possível observar também que o foco da pesquisa se move para o nível institucional, na linha do que é apontado por Amaral e Magalhães (2007), verificando-se que a “tendência para a pesquisa se deslocar para um nível micro é concomitante com uma mudança da pesquisa «sobre» [...] no sentido da pesquisa «para» o ensino superior” (p. 186).

Para esta situação, e em particular em Portugal, tem também contribuído o facto da implementação do PB obrigar as universidades a enfrentar significativas mudanças e desafios que implicam repensar e renovar as conceções que existiam de ensino, aprendizagem e avaliação (CEDEFOP, 2009; Boud, D. and Associates, 2010). Neste cenário de transição, justifica-se a realização de pesquisas que contribuam para um conhecimento mais aprofundado sobre as modificações ocorridas no ES, nomeadamente ao nível da conceção e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Conforme foi anteriormente exposto por Hand, Sanderson e O’neil, (1996),

“o mundo do ensino superior está atualmente a enfrentar um período de imensas mudanças. Os estilos e metodologias antigas que têm servido bem no passado estão a ter que ser reexaminadas para acomodar uma mudança dramática no quadro em que o ensino superior opera. A estrutura dos cursos, as estratégias de ensino e aprendizagem e os métodos de avaliação estão bem abertos a questionamento à luz das novas exigências” (p. 103).

Esta afirmação de há mais de uma década e meia, mantém-se atual, tendo em consideração o respetivo enquadramento das políticas de educação e formação em desenvolvimento a nível europeu, nacional e local/institucional, revela-se necessário incrementar outro tipo de pesquisas que consigam preencher esta lacuna e possam contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre as mudanças em curso e os respetivos impactos resultantes, nomeadamente ao nível dos modos de trabalho pedagógico (MTP) e dos tipos de avaliação da aprendizagem (AA) veiculados no ES, tópicos que

constituem justamente o campo de estudo sobre o qual a presente investigação se insere.

Desta forma, este estudo pretende também vir a contribuir para explicar as consequências originadas pela omissão constatada no plano legislativo acerca da clarificação sobre as mudanças desejáveis ao nível dos tipos de avaliação face às mudanças promovidas sobre os processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, apesar de existir alguma progressão do conhecimento científico sobre este objeto de estudo no domínio das Ciências da Educação (CE), é possível concluir que as práticas pedagógicas utilizadas no ES ainda não foram, até ao momento, suficientemente estudadas, sobretudo relativamente às possibilidades de conceção e respetivas condições de implementação dos MTP. Além disso, tal situação, parece verificar-se não só sobre as orientações que presidem à definição e ao desenvolvimento dos métodos de ensino e das estratégias de aprendizagem concretizadas, mas também em relação aos subsequentes tipos de AA, pressupostamente mais ajustados à transição de paradigmas¹ e que contribuam para melhorar a qualidade destes processos educativos.

Constata-se também que, paradoxalmente, apesar de existirem inúmeros estudos no âmbito do contexto “escola”, muitos autores consideram ainda que, no que concerne à dimensão da avaliação do processo educativo, esta persiste como um tema sobre o qual é necessário continuar a investigar:

“A avaliação é a peça central da «modernidade escolar». [...] Nenhum tema deu origem a tantos estudos e pesquisas. [...]. Não é fácil encontrar os processos mais adequados para que as aprendizagens tenham efetivamente lugar, para que os alunos tenham verdadeiramente sucesso. Não basta escrever meia-dúzia de banalidades e de frases feitas para que o problema se resolva. É preciso refletir, investigar, trabalhar. É preciso ter a capacidade e a coragem de formular as perguntas certas. É preciso esforço, rigor e muita determinação para ir inventando e reinventando as respostas necessárias. Em educação, como em qualquer outro campo social, nada se fará sem estudo, sem criatividade, sem ciência” (Nóvoa, 2005: 13).

Ainda nesta ótica, Fernandes (2005), na sua obra *“Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas”* considerada como uma

¹ No âmbito deste trabalho, utiliza-se o conceito de «paradigma» com um significado aproximado à perspetiva de Kuhn (1962), segundo a qual, quando há um consenso geral na comunidade científica em relação a alguma conclusão trata-se de um paradigma, quando o conhecimento científico origina contestações trata-se de um novo paradigma.

boa apresentação sobre o “estado da arte” relativamente à avaliação, alerta para o facto de que

“uma das constatações que [...] parece poder ser feita com legitimidade é a da ausência quase total de investigação consequente no domínio da avaliação das aprendizagens [...]. O que existe é uma dispersão exagerada de pequenos projetos, nomeadamente de mestrado e de doutoramento, mais ou menos desgarrados uns dos outros. Como consequência, existe um número muito reduzido de publicações na área da avaliação das aprendizagens que sejam apoiadas em dados empíricos” (Fernandes, 2005: 136).

Deste modo, considerando o subdesenvolvimento da investigação também sobre os processos de avaliação, o presente estudo inscreve-se numa ótica de conceção destas práticas como elementos indissociáveis, congruentes e, por isso, inseridos no cerne dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, as indagações que estiveram na origem deste trabalho, se bem que inseridas num contexto mais específico e com um objeto de estudo diferente, a saber o ES, vão ao encontro das necessidades existentes de investigação neste domínio, conforme advoga Fernandes (2005):

“Precisamos de investigar questões como:

1. Como é que os professores integram a avaliação no ciclo do ensino e da aprendizagem?
2. Que dificuldades e constrangimentos parecem caracterizar os pensamentos, as conceções e as práticas dos professores no domínio da avaliação da aprendizagem?
3. Que critérios de avaliação utilizam e como os articulam com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm de realizar?
4. Que estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação privilegiam?” (p. 136).

Emerge, assim, uma oportunidade para que este trabalho possa procurar responder a algumas questões relevantes neste domínio de investigação, enquanto pretende simultaneamente proporcionar uma sistematização do(s) saber(es) produzido(s) face às implicações da transição que se vive atualmente no âmbito do ES em função das mudanças preconizadas pelo PB e, sobretudo, contribuir consequentemente para a criação de novas condições para a determinação e realização de processos de ensino-aprendizagem-avaliação devidamente articulados, considerando assim “importante que se definam e concretizem modos de avaliar adequados aos objetivos definidos e aos contextos em que o processo ensino/aprendizagem decorre” (Leite, 2007: s/p).

Em síntese, parece pertinente concluir, de um ponto de vista epistemológico, que o campo da pesquisa sobre o ES se situa ainda numa fase de amplo crescimento, após duas décadas de desenvolvimento francamente acelerado, procurando atingir um estatuto de maior coerência para o conhecimento produzido neste âmbito, sem contudo perder de vista as subjetividades e tensões próprias que a complexidade que este tipo de estudos naturalmente implica.

Neste cenário atual de uma contínua e crescente produção de conhecimento sobre uma área de estudo tão importante para as CE, é, provavelmente, pertinente continuar a intensificar este tipo de trabalhos de investigação, procurando articular cada vez mais compreensivelmente os planos macro e micro da pesquisa sobre o ES sem deixar de colocar algumas reservas sobre os resultados imediatos a que vamos tendo acesso e ponderar cuidadosamente as conclusões e eventuais orientações que seja possível extrair de todo este corolário de informações produzido tão intensivamente sobretudo nas últimas décadas. Tem-se em consideração que

“a clivagem entre informação/conhecimento não deve ser tomada como um absoluto, mas como um campo de batalha ideológico, onde a agência (intervenção) dos investigadores, dos professores e dos movimentos sociais se ativa. [...] A educação dificilmente surge hoje, nas investigações das ciências sociais e humanas, como um campo privilegiado de condução da mudança social, nem o seu conteúdo é apresentado como universal e definitivo” (Stoer & Magalhães, 2004: 332-333).

Esta posição parece prudente sobretudo quando perspetivada pela assunção de que a produção de “informação” não significa necessariamente “conhecimento”. Assim, espera-se, com o desenvolvimento deste trabalho, contribuir para a produção de conhecimento, através da análise e reflexão crítica das informações recolhidas durante a investigação, à luz da égide das CE, sobre uma temática de pesquisa atualmente tão significativa e pertinente quanto o ES.

1.1.2. – Justificação das opções do trabalho de investigação

Relativamente ao objeto de estudo desta pesquisa, o ES, parece pertinente ter em consideração o facto de ter sido possível acumular, ao longo de mais de duas décadas de trabalho, uma experiência profissional significativa

tanto no exercício da docência em várias instituições de ES público e privado², como na conceção e dinamização de ações de formação para docentes das Universidades do Porto e do Minho, no âmbito de vários programas para melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Por outro lado, é também relevante assinalar que de 1992 até 2008 desempenhei o cargo de administrador de uma empresa de consultoria-investigação-intervenção, certificada pelo DGERT enquanto entidade formadora³, com a responsabilidade de mais de 25.000 horas de formação realizadas.

Em síntese, a experiência, sobretudo no domínio da pedagogia e da avaliação, que estas atividades profissionais permitiram desenvolver, revelou-se particularmente motivadora para abraçar o desafio que um trabalho desta natureza representa e, paralelamente, potenciou a construção de um conhecimento originado pela reflexão sobre a prática e orientado para a prática.

No que às condições de realização diz respeito, o presente trabalho articulou-se com:

- A investigação e a intervenção do Núcleo “Escola, Currículo e Formação de Identidades” do CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas – coordenado pelas Professoras Carlinda Leite e Amélia Lopes, até 2010.
- As atividades do GIIPUP (Grupo de Investigação e de Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto), coordenado pela Professora Carlinda Leite e inserido neste Núcleo, cujo processo de investigação, iniciado em 2005, visou conhecer os MTP dos docentes desta universidade.
- O Projeto do Laboratório de Ensino e Aprendizagem que pretende criar um observatório da qualidade de aprendizagem e que envolveu a FEUP e a FPCEUP, através do Núcleo do CIIE atrás referido.

² Refira-se que exerci docência na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/U.P. (1983 a 1988); no Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais/Norte (1995 a 2000) e na Faculdade de Engenharia/U.P. (desde 2002).

³ Domínios da certificação: planeamento; desenvolvimento e avaliação de intervenções ou atividades formativas. Áreas de educação e formação: entre outras, formação de professores/formadores e ciências da educação (140).

I.2. Construção da problemática

Através da aceção da atual premência de investigações sobre o ES, e tendo em consideração a forte motivação e interesse decorrente da implicação como profissional deste sistema de ensino, foram indagadas diversas questões que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, procedentes da análise da prática assim como da reflexão sobre as teorias existentes relativamente ao objeto de estudo – o ES.

I.2.1. – Do problema à problemática e questões de partida

Tendo em consideração que o denominado PB está na base das orientações propostas para a reforma do ES, torna-se necessário incluir neste trabalho uma descrição, tão exaustiva quanto possível, das orientações nele vinculadas, por forma a efetuar um indispensável enquadramento que permita contextualizar as mudanças que estão a ser implementadas nas instituições europeias de ES. Assim, este trabalho de investigação tem na sua génese a emergência de um discurso que reconhece a necessidade de mudanças nos MTP e respetivas formas de AA no ES, nomeadamente no que diz respeito ao desafio colocado pelo PB para se compatibilizar a ascendência de um novo protagonismo do aprendente, que ativamente envolvido no planeamento e na gestão da sua própria aprendizagem é (ou deveria ser) investido de uma nova postura de responsabilidade, com um contexto onde a cultura de continuidade das formas de avaliação tradicionais remetem quase todo o poder da relação pedagógica e da avaliação para o professor. No quadro desta situação, foram identificadas como questões de partida:

- *“Que modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem estão a ser implementados no ensino superior?”*
- *“Em que medida nos estamos a aproximar do paradigma emergente do Processo de Bolonha?”*

A resposta a estas questões passa por clarificar conceitos e definir um quadro teórico de análise. Neste, é abordado o progresso das teorias da aprendizagem, tendo em consideração a questão da eventual transição de paradigmas; assim, por exemplo, autores como Grootings e Nielson (2009)

contrastam a abordagem tradicional (comportamentalista e cognitivista) com as abordagens da aprendizagem ativa (construtivista). Paralelamente, perspectiva-se também a evolução das teorias sobre o ensino, procurando articular os diferentes métodos de ensino com as respetivas estratégias de aprendizagem incitadas, de forma a conjugá-los segundo as diversas orientações pedagógicas que os diferentes MTP implicam. Por último, analisa-se o desenvolvimento das teorias da avaliação, bem como se conceptualizam os seus procedimentos e instrumentos em função dos vários tipos de avaliação que através deles emergem.

Assim, esta problemática teórica concretiza uma análise sobre e para a prática, que se inscreve numa perspectiva de articulação e alinhamento entre as dimensões do ensino, da aprendizagem e da avaliação no ciclo educativo, de maneira a ser viável atingir-se os objetivos educativos correspondentes aos resultados de aprendizagem (RA) visados. Analogamente, reflete-se sobre estas práticas segundo a dicotomia regulação-emancipação, de forma a ser possível descrever e interpretar as orientações educativas relativamente ao seu impacto nos estudantes e, conseqüentemente, na sociedade.

Por fim, é importante reconhecer que se concebe que “o fenómeno educativo implica *ação de... sobre*. O que por si envolve intenções, finalidades, valores, objetivos, ideologias, perspectivadas a níveis variados no plano macro e no plano micro. É deste fenómeno assim conceptualizado, que nos continua a faltar uma *abordagem descritiva*” (Rodrigues, 2001: 64). Neste sentido, salienta-se a importância dos discursos e testemunhos dos atores do terreno no âmbito desta pesquisa, orientando a construção de um dispositivo metodológico que permita recolher e analisar os sentidos e significados em função dos quais os processos de ensino-aprendizagem-avaliação se desenvolvem.

Em suma, sendo “a problemática [...] a projeção do problema no que diz respeito à sua definição e descrição contextual, por um lado, e à sua referencialização, através de hipóteses e objetivos, por outro” (Pacheco, 2006: 14), perante um fenómeno educativo complexo e estritamente relacionado com o seu contexto político, social, cultural, institucional e profissional – ensino

universitário – foi necessário organizar o enquadramento teórico em função de três eixos principais:

1. uma caracterização sobre o PB, essencialmente em relação aos seus aspetos políticos e suas implicações para a denominada mudança de paradigma educativo;
2. uma descrição das várias perspetivas teóricas sobre os processos intrínsecos às práticas educativas no ES: ensino-aprendizagem-avaliação;
3. uma articulação entre os diversos modelos conceituais de ensino-aprendizagem-avaliação, equacionando-os em função do binómio regulação-emancipação.

Neste sentido, o enquadramento teórico desenvolvido visou a construção de uma grelha de leitura holística e abrangente sobre os processos educativos implementados no contexto do ES, culminando, assim, na definição de uma taxonomia dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. A partir desta taxonomia pretende-se descrever e interpretar as práticas educativas, em função de diversas questões orientadoras que foram emergindo ao longo do desenvolvimento desta investigação, tais como:

- Que conceções de ensino-aprendizagem-avaliação estão subjacentes às políticas do ES pós PB?
- Que representações de ensino-aprendizagem-avaliação estão a ser veiculadas na formação de estudantes do ES?
- Que práticas de ensino-aprendizagem-avaliação estão a ser instituídas na organização de mestrados integrados em instituições da UP?

Outras Questões Adicionais/Complementares:

- O PB gerou alguma alteração nas conceções e nas práticas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem? Se sim, que transformações?
- Que fatores facilitadores e/ou constrangedores existem ao nível das possibilidades de evolução para uma avaliação progressivamente mais formativa e formadora?
- Que efeitos poderão ser gerados com a inclusão de uma progressiva partilha de responsabilidades entre docentes e discentes na conceptualização e nos procedimentos da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem?
- O desenvolvimento de uma interação mediadora entre a auto-avaliação e a hetero-avaliação numa perspetiva de negociação ganhar-ganhar poderá maximizar os benefícios mútuos de regulação

quer das estratégias do ensino dos professores quer dos processos de aprendizagem dos estudantes?

- Alargar a participação dos alunos à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem será uma oportunidade de gerar um investimento progressivo nas suas próprias capacidades de auto-regulação e de facilitar o desenvolvimento da sua autonomia na construção do seu próprio saber?

1.2.2. – Os objetivos da pesquisa empírica

Através deste trabalho de investigação, pretende-se identificar as conceções e respetivas condições de implementação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, de acordo com as atuais políticas do ES, que apontam para um paradigma educativo emergente, no âmbito da reforma dos sistemas de educação e formação a nível europeu.

Paralelamente, visa-se efetuar uma análise comparativa das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação realizadas em algumas UC inseridas nos cursos propostos por algumas instituições da Universidade do Porto. Desta forma, pretende-se também refletir criticamente sobre a integração das modalidades de avaliação no ciclo de uma “aprendizagem ativa”, que remete para uma “abordagem centrada no aluno”, inserida numa crescente focalização sobre os RA.

Perspetiva-se utilizar estes princípios estruturantes como indicadores de análise de eventuais mudanças que estejam a ocorrer na pedagogia de forma concomitante com a construção do EEES, no sentido de compreender o impacto resultante dos princípios e das conceções sobre a organização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, tendo em consideração as potenciais consequências para uma maior autonomia do papel do aprendente e os eventuais efeitos de um aumento da responsabilização deste na construção do seu itinerário curricular e na condução do seu percurso académico e profissional.

Neste sentido, este trabalho de investigação visa produzir conhecimento sobre a dimensão pedagógico-didática do ES e proceder à sua divulgação, nomeadamente, e para além deste texto, através de publicações e comunicações, mobilizando as entidades responsáveis para intervenções que

possam conduzir à melhoria de processos instituídos. Ao mesmo tempo, espera-se realizar um trabalho que venha a permitir identificar outras questões relevantes para o desenvolvimento do conhecimento científico neste domínio de investigação, e que possa também contribuir para clarificar as condições de evolução futura dos MTP e da AA no ES.

Tendo em consideração estas finalidades, foi definido para o presente estudo o seguinte objetivo geral:

- Produzir conhecimento sobre os MTP e de AA mais comuns na docência no ES, equacionando a sua relação com o contexto de transição paradigmática, nomeadamente no que diz respeito à tensão entre reprodução e transformação das culturas pedagógicas dominantes.

Paralelamente, foram também definidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as conceções de ensino-aprendizagem-avaliação que estão subjacentes às políticas do ES impulsionadas pelo PB.
- Caracterizar MTP e de AA enunciados nas fichas das UC de cursos do primeiro ciclo e do segundo ciclo da UP.
- Identificar as perceções de professores e de estudantes sobre os MTP e de AA vivenciados.
- Estabelecer relações de aproximação e/ou de afastamento entre as orientações pedagógicas subjacentes ao PB e as conceções dos MTP e de AA de professores e de estudantes.
- Perspetivar possibilidades e limites de um MTP e de uma AA progressivamente mais emancipatórios.

Finalmente, colocam-se algumas expectativas futuras, ou seja, finda a presente investigação pretende-se tentar ampliar este estudo a várias instituições de ES de outras universidades e, se possível, proceder a estudos comparativos com outros países europeus. Por outro lado, adicionalmente, visa-se utilizá-lo com o intuito de intensificar e aperfeiçoar a formação pedagógica na(s) universidade(s), contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, nomeadamente através da conceção de intervenções formativas inovadoras tendo em conta as atuais necessidades de formação dos docentes do ES no contexto da transição para o PB.

CAPÍTULO II

Estruturação do dispositivo metodológico do estudo

Neste capítulo caracteriza-se e sustenta-se o desenvolvimento do dispositivo metodológico, em função dos objetivos visados e do contexto do estudo empírico. Para tal, numa primeira fase, conceptualiza-se a construção da investigação relativamente às opções teórico-metodológicas e epistemológicas, determinando o recurso a uma investigação qualitativa através de um estudo que reúne componentes de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos. Posteriormente, num segundo ponto, são definidos e descritos os métodos de recolha e as técnicas de análise de dados usados ao longo da investigação – fase exploratória e fase descritiva/interpretativa do estudo.

No sentido de se efetuar uma síntese deste dispositivo metodológico, é apresentado um quadro que relaciona os instrumentos metodológicos mobilizados com os objetivos da investigação a que estes pretenderam responder. O capítulo termina com a sistematização dos pontos principais que orientaram a evolução desta investigação.

II.1. Construção da investigação empírica

Reconhecendo a atual premência e relevância das investigações em CE sobre os MTP e a AA mobilizados no ES num contexto de mudança (política e ideológica), pretende-se conceptualizar o “problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995a: 67). Assim, tendo em consideração o tema, o objeto de estudo, as questões orientadoras da investigação e os objetivos apresentados, considera-se fundamental recorrer a metodologias de pesquisa e a instrumentos de recolha de dados que sejam com eles coerentes e profícuos.

Metodologicamente, a intenção é recorrer a técnicas e instrumentos de investigação que possam permitir, senão o acesso aos MTP e às práticas de AA, pelo menos às suas representações e perceções. Neste sentido, optou-se por analisar e selecionar variados procedimentos, procurando uma consistência

e uma diversidade de informações que possibilitem uma forte aproximação ao que, de facto, no terreno se verifica.

II.1.1. – Caraterização teórico-metodológica da investigação

Tendo como objeto de estudo os MTP e de AA desenvolvidos no ES, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem-avaliação concretizados neste nível de ensino, esta investigação foca “«situações educativas» [que] são situações humanas e sociais e têm, em comum com todas as outras situações humanas e sociais, a caraterística de ocorrerem apenas uma só vez e de não serem, portanto, integralmente «reproduzíveis»” (Mialaret, 2001: 49).

Esta especificidade dos fenómenos humanos e sociais inviabiliza determinados pressupostos das ciências naturais e exatas, como o controlo efetivo de variáveis, a reprodução em laboratório ou a determinação de leis generalizáveis e universais. Neste sentido, este trabalho de investigação inscreve-se na égide das ciências sociais e humanas, as quais podem ser atualmente reconhecidas como “um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos” (Berger, 1992: 24-25), visando a sua descrição e compreensão, rompendo com as finalidades de controlar e predizer da ciência tradicional (Pereira, 2004).

Esta rutura paradigmática, ou transição epistemológica, (Santos, 1995a) entre as ciências naturais e exatas e as ciências sociais e humanas foi desenvolvida através de várias condicionantes que o paradigma tradicional foi apresentando ao estudo do comportamento humano e do social, conforme expõe o autor aqui convocado,

“a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenómenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas caraterísticas exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes” (p. 22).

Deste modo, estudar sistemática e cientificamente atos e interações humanas implica um trabalho de descrição das significações atribuídas às situações sociais (Rodrigues, 2001) e de interpretação destes pontos de vista dos atores do terreno (Pereira, 2004). Isto significa que para obter um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo do fenómeno social é necessário partir das conceções mentais e sentidos que os agentes constroem

sobre a sua ação e/ou interação (Santos, 1995a). Em suma, as metodologias de pesquisa “correspondem a traduções que o investigador faz, a partir do que ele pode apreender do pensamento, do «que vai na cabeça» dos sujeitos” (Rodrigues, 2001: 66).

O «que vai na cabeça» dos atores de terreno configura-se em juízos de valor, interpretações individuais, atribuição de sentidos, representações mentais e/ou sociais, etc., que orientam a ação humana e a interação social. Conforme salienta Max Weber (1992), “juízos de valor não deveriam ser extraídos de maneira nenhuma da análise científica, devido ao facto de derivarem, em última instância, de determinados ideais, e de por isso terem origens «subjetivas»” (p. 109). Neste contexto, como elementos constitutivos do material empírico recolhido e analisado nas pesquisas em ciências sociais, estas informações subjetivas permitem o (re)conhecimento das finalidades, ideias, motivações e significados atribuídos às situações vividas, sendo que

“Para uma abordagem científica dos juízos de valor não é suficiente apenas compreender e reviver os fins pretendidos e os ideais que estão no seu fundamento, mas também e, acima de tudo, ensinar a “avaliá-los” criticamente. Esta crítica, no entanto, só pode ter carácter dialético; isto significa que só pode consistir numa avaliação lógico-formal do material que se apresenta nos juízos de valor e nas ideias historicamente dadas, e num exame dos ideais, no que diz respeito ao postulado da ausência de uma contradição interna do desejado” (*ibidem*: 110).

Assim, o estudo das concepções produzidas pelos atores do terreno iniciou-se com a tradição weberiana dando enfoque à “*verstehen*”, ou seja, uma compreensão interpretativa das ações humanas que permita a promoção da consciência sobre a ação (Weber, 1992; Bogdan & Biklen, 1994). Estas ideias foram amplamente discutidas e difundidas, posteriormente, por “investigadores fenomenologistas [que] tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994: 53). Desta forma, estes investigadores estudam a subjetividade do comportamento dos indivíduos a partir da representação concetual que estes fazem sobre o seu quotidiano, defendendo que a realidade é “socialmente construída” (Berger & Luckmann, 1976) através dos significados atribuídos às experiências vividas.

Neste contexto, a interação simbólica reforçou este tipo de abordagens, considerando que “o significado que as pessoas atribuem às suas

experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (Bogdan & Biklen, 1994: 55). Equivalentemente, a emergência do paradigma relativista, o qual compreende a existência de múltiplas realidades situadas, construídas através da interação humana, consiste também numa perspectiva que fortalece estas abordagens sobre o estudo da ação humana e da interação social.

Paralelamente, Berger (1992) salienta a emergência de novas epistemologias que sustentam e caracterizam a investigação produzida em ciências sociais e humanas, nomeadamente: a substituição da “epistemologia da objetividade” pela “epistemologia do sentido”, focando as já referidas subjetividades dos significados constituintes dos fenómenos humanos e sociais. Assim, defende-se um menor recurso à “epistemologia do olhar”, associada à observação dos fenómenos conforme proposto pelas ciências sociais e exatas, e um maior recurso à “epistemologia da escuta”, recolhendo as narrativas dos atores sendo que “a escuta não existe sem uma relação” (*idem*: 34). Por fim, apela-se a uma transição da “epistemologia da explicação” para uma “epistemologia da implicação” defendendo que “a implicação não é, pois, «exterior» à investigação mas um dos seus elementos constitutivos que deve ser trabalhado como tal” (*ibidem*: 33).

Esta implicação traduz-se tanto pela interferência que o investigador e a própria investigação produzem sobre as situações sociais e seus respetivos atores de terreno, como pela influência que o fenómeno em estudo e seus agentes têm sobre a pesquisa e o investigador. Nesta linha, alguns autores reconhecem atualmente que a investigação em ciências sociais é “um processo social, onde por consequência a interação entre o investigador e o investigado influencia diretamente o curso que o programa de investigação toma” (Burgess, 1997: 33). Consecutivamente, consideram também que a pesquisa social não pode ser dissociada do contexto e dos valores segundo os quais ocorre (Pereira, 2004), tendo em consideração que nas “ciências sociais, nas quais se inscrevem as ciências da educação [...] o conhecimento social é constitutivo da própria realidade e contribui para a modificar” (Canário, 2003: 1).

Em suma, reconhece-se que “as ciências sociais foram, desde o início do século, varridas por ‘ondas’ sucessivas de teorização epistemológica que as fizeram deslizar lentamente do paradigma quantitativo para perspectivas marcadamente interpretativas” (Rodrigues, 2001: 60). Assim, através do paradigma científico interpretativo das atuais ciências sociais é possível descrever, analisar e compreender os fenómenos educativos.

Estes fenómenos educativos caracterizam-se pela sua temporalidade, não sendo reproduzíveis e tendo apenas sentido em função dos seus atores e da sequência pela qual se desenrola, sendo esta configurada pelo conjunto de momentos, situações e interações que a atividade educativa comporta (Mialaret, 2001). De facto, é fundamental ter em consideração que “uma situação educativa é essencialmente organizada *para* um determinado público [...], é essencial saber como é que esse público viveu e captou a situação. Estas informações poderão permitir um melhor entendimento das suas reações no decorrer da atividade” (Mialaret, 2001: 53). Ou seja, as conceções que os atores e autores fazem sobre os fenómenos educativos condicionam e determinam a forma como estes ocorrem.

Nesta linha, o estudo dos fenómenos educativos pode recorrer à teoria das representações sociais, inicialmente proposta por Moscovici (1961), sendo esta, na linguagem de Vala (1996), “uma teoria científica sobre os processos através dos quais os indivíduos em interação social constroem explicações sobre objetos sociais” (Wachelke & Camargo, 2007: 379). Segundo esta perspetiva, as representações sociais são uma forma de conhecimento sobre um fenómeno social construída e compartilhada socialmente com o intuito de desenvolver uma realidade comum específica a determinado grupo social (Wagner, 1998; Jodelet, 2001). Esta forma de conhecimento social é crucial na definição e concretização dos processos educativos, dado que “são basicamente *esquemas a priori* – categorias, sistemas de referência, sequências de sucessos, teorias explicativas – que facilitam a codificação e organização da realidade e o ajustamento dos comportamentos individuais” (Ribeiro, 1991: 9).

Neste contexto, as representações sociais constituem-se como fatores facilitadores ou constrangedores na concretização de determinados MTP e dos

vários tipos de AA em estudo nesta investigação, no sentido em que são essencialmente “princípios geradores de tomada de posição ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (Doise, 1985: 246). Assim, apenas recorrendo à recolha e análise das representações sociais dos agentes implicados nos fenómenos educativos em estudo, como material empírico da pesquisa, é possível aferir os significados e sentidos que presidem à determinação e implementação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Por outro lado, o contributo da metodologia etnográfica possibilita “o estudo dos padrões culturais e perspectivas dos participantes no seu ambiente natural” (Gay, Mills & Airasian, 2006: 441). Isto significa que, através do contacto prolongado e familiarizado com os fenómenos educativos torna-se possível adquirir informações qualitativas, descritivas e discursivas (Silva, 2003), focando como objeto de estudo tais perspectivas, significados, atitudes, valores, representações, etc. numa abordagem etnográfica. Esta metodologia procura, assim, facilitar o desenvolvimento de uma consciência cognoscitiva sobre “a familiaridade que mantemos com a educação – *o processo educativo é permanente ao longo da vida de cada um e foi também permanente ao longo da história da espécie*” (Rodrigues, 2001: 61). Desta forma, é também necessário relembrar que

“no contexto de um mundo progressivamente mais complexo e inexplicável por uma simples e dual relação causa-efeito, em que não basta explicar os factos e os acontecimentos, faz sentido explorar as potencialidades da etnografia como metodologia de investigação [...] como modo privilegiado de realizar investigação no campo complexo, dilemático, imprevisível, mesmo caótico, que é o campo da educação” (Vasconcelos, 2006: 86).

No quadro destas ideias, as CE, construídas para suprimir o que Piaget (1965) reconhece, ainda na década de sessenta, como a incapacidade de uma só ciência explicar satisfatoriamente estes fenómenos educativos que são sociais e humanos, temporais, complexos e, acima de tudo, imbuídos de significados, sentidos e valores, podem contribuir para a construção de uma abordagem “desnaturalizada” (Canário, 2003). Assim, através das CE, “os investigadores ocupam-se das questões «científicas» que dizem respeito ao

ser (a realidade). Estes agentes produzem discursos descritivos que tendem a modelizar as práticas tal como elas são” (Hadji, 2001: 42).

Estes modelos descritivos e explicativos propostos pelas CE, mais do que modelos da prática são modelos construídos para a prática (Bru, 2001), procurando, assim, auxiliar o professor a aprofundar o seu conhecimento subjetivo e as suas representações sobre as situações educativas através “de instrumentos ou métodos que lhe permitam identificar os fenómenos de ordem pedagógica” (Estrela, 1992: 28). A construção destes modelos para a prática realiza-se, no caso específico das CE, tendo como objeto de estudo as práticas educativas familiares, de ensino ou institucionais (Berger, 1992), sendo este

“repleto de complexidade. Uma complexidade que não se confunde com qualquer coisa de complicado, com qualquer coisa que, a curto ou médio prazo espero vir a desdobrar em elementos simples, mas uma complexidade radical, uma complexidade primeira, como a descreve Edgar Morin e que é irreduzível a todas as análises parcelares que eu dela possa fazer. O objeto das ciências da educação caracteriza-se, de facto, pela multidimensionalidade” (p. 35).

Dada esta multidimensionalidade dos fenómenos educativos, as CE conferem um papel central à descrição e interpretação através de estratégias de recolha e análise de dados essencialmente qualitativas e “adotam uma focagem holística e predominantemente indutiva, partindo dos dados para a teorização, recorrendo pouco à teoria prévia” (Rodrigues, 2001: 65). Neste contexto, pode-se assumir que as investigações em CE assumem uma postura fenomenológica, heurística, etnometodológica, ecossistémica, dinâmica, hermenêutica e qualitativa (Tuckman, 2002).

É nesta estrutura teórico-metodológica sustentada pelas ciências sociais e humanas, característica das CE, que o presente trabalho de investigação se insere. Considera-se essencial a descrição e interpretação dos MTP e da AA mobilizados no ES, tendo em consideração a temporalidade e multidimensionalidade destes fenómenos, bem como as conceções e sentidos que os seus atores sobre eles desenvolvem. Esta postura metodológica permite a conceção de um modelo para a prática (construção de uma taxonomia sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação – hipótese em estudo) que possibilite a caracterização e análise das práticas educativas – MTP e de AA no ES – num contexto de mudança política e ideológica.

Este instrumento de análise, construído como modelo para a prática, é o produto das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas no processo de investigação, tendo em consideração que “tudo o que produzimos como conhecimento está intimamente ligado aos instrumentos utilizados e que, em certo sentido, os conhecimentos produzidos são resultantes da abordagem utilizada, então, os conhecimentos nunca podem ser considerados como evidências, como verdades” (Berger, 1992: 31). Assim, é importante ter em consideração que este modelo para a prática serve como possível leitura sobre o real, e não um modelo estanque que prediz ou estabelece leis universais sobre os fenómenos educativos.

Em resumo, esta pesquisa não pretende ser generalista nem procura comprovar mas sim configurar-se como um estudo qualitativo exploratório, de caracterização e compreensão do processo ensino-aprendizagem-avaliação, interpretando-o no contexto de uma eventual transição paradigmática do ES, através do desenvolvimento do PB.

II.1.2. – Perspetiva epistemológica das opções metodológicas do estudo: complementaridade das componentes quantitativa e qualitativa

As opções metodológicas que sustentaram a concretização da investigação centram-se, conforme se tem vindo a analisar, sobre os fenómenos sociais e humanos inerentes aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Neste sentido, adota-se uma postura qualitativa, conforme caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) em cinco aspetos fundamentais: “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] é descritiva; [...] interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...] tendem a analisar os seus dados de forma intuitiva; [...] o significado é de importância vital” (pp. 47-50).

Neste âmbito, optou-se por realizar, como estratégia de investigação, um estudo em profundidade, no sentido de desenvolver uma pesquisa que permita apreender os fenómenos educativos decorrentes no ES tendo em consideração a sua multidimensionalidade e os diversos sistemas que neles interferem. Isto significa que, para albergar, numa mesma pesquisa, o estudo em contexto real

das características dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e os significados a eles atribuídos pelos seus atores a um nível *micro* (a instituição e a sala de aula), tendo em consideração o nível *meso* que nele interfere (enquadramentos e orientações legais de âmbito nacional) bem como o seu nível *macro* (mudança política e ideológica veiculada pelo PB e pelas organizações internacionais), uma complementaridade entre diferentes procedimentos de pesquisa configurou-se como a estratégia metodológica mais apropriada e eficaz.

De forma análoga à metodologia dos estudos de caso, que são identificados, na literatura académica, como estratégias que promovem e envolvem o recurso a múltiplos métodos (complementares ou mistos⁴) de investigação, a procedimentos híbridos e a uma postura de flexibilidade e de envolvimento do próprio investigador (Robson, 1997), este estudo baseou-se no desenvolvimento de um dispositivo metodológico que permitiu a auscultação e averiguação de múltiplas fontes de evidência. Neste contexto, e corroborando a perspetiva de Creswell (2003),

“os projetos de métodos mistos podem incluir uma variedade de tipos de métodos, incluindo ambos os métodos predeterminados e emergentes, perguntas fechadas e abertas, formas múltiplas de extrair dados sobre todas as possibilidades e análises estatísticas e de textos” (Borman, Clarke, Cotner & Lee, 2009: 128).

Desta forma, é importante salientar que esta estratégia de investigação incluiu tanto componentes quantitativas como qualitativas (Robson, 1997; Yin, 2009). Portanto, é importante reconhecer que, ao qualificar o presente estudo como uma investigação de tipo qualitativo, considera-se que

“uma ideia mais completa sobre os estudos qualitativos não se limita à forma dos dados ou dos métodos de recolha de dados: os investigadores focam-se em casos particulares e processos sociais que acontecem em determinado contexto; recolhem dados em ambientes naturais; reconhecem o propósito central de compreender os significados e as ações das pessoas que estudam e que o contexto é importante na definição das ações sociais” (Smith, 2009: 459).

⁴ Apesar de se reconhecer a existência, na literatura académica, de vários conceitos – tais como métodos mistos ou integrados, abordagens múltiplas ou mistas, abordagem quantitativa e qualitativa, modelos múltiplos ou mistos combinando métodos qualitativos e quantitativos, etc. (Smith, 2009) – adota-se no presente estudo os termos *métodos mistos*, *múltiplos* ou *complementares* para definir o recurso articulado a métodos de recolha e técnicas de análise de dados quantitativos e qualitativos.

Consequentemente, a pesquisa efetuada pode ser caracterizada por se centrar em situações particulares – as instituições onde se desenvolve o estudo – e em determinados processos sociais que ocorrem nesse âmbito – os processos de ensino-aprendizagem-avaliação – estudando-os no seu ambiente natural através dos significados que lhe são atribuídos – por professores e estudantes – bem como a partir das ideologias e regras que orientam aquele contexto – como regulamentos ou documentos oficiais e legais. No sentido de se possibilitar uma melhor apreensão e um maior conhecimento sobre os fenómenos em estudo, esta investigação recorreu a uma pluralidade de metodologias incluindo simultaneamente a recolha e análise de dados de tipo quantitativo e qualitativo, sendo, desta forma, uma

“investigação com métodos mistos [que] combina as abordagens quantitativa e qualitativa através essencialmente da mistura entre dados quantitativos e qualitativos num único estudo. A finalidade da pesquisa com métodos mistos é construir a sinergia e força que existe entre métodos quantitativos e qualitativos de modo a compreender um fenómeno da forma mais completa que é possível utilizando apenas quer métodos quantitativos quer qualitativos” (Gay, Mills & Airasian, 2006: 490).

A necessidade de recorrer a uma análise quantitativa prende-se com o facto de se investigar o “estado da arte”, identificando as práticas educativas instituídas no ES, procedendo a várias comparações entre as UC seleccionadas, explorando que mudanças resultam das orientações do PB e que hipóteses de evolução, consequentemente, se perspetivam. Esta será enriquecida com a utilização de métodos qualitativos que, numa pesquisa desta natureza, se revelam indispensáveis (não somente numa lógica de complementaridade mas também de contraste⁵) para, por exemplo, evidenciar subjetividades e processos inerentes ou subjacentes ao problema em estudo. Isto significa que, ao recorrer a esta metodologia, se procuram os sentidos latentes dos discursos dos sujeitos abordados, além do seu conteúdo manifesto, inferindo os sentidos que os atores atribuem ao processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, é também focado por Robson (1997) a relevância de utilizar estes múltiplos métodos, segundo um modelo de finalidades complementares, em pesquisas que pretendem “abordar questões diferentes

⁵ Neste sentido corrobora-se a abordagem de Lincoln e Guba (2006), quando argumentam que “afirmar que são os paradigmas que estão em disputa é provavelmente menos útil do que provar onde e como os paradigmas demonstram confluência e onde e como demonstram diferenças, controvérsia e contradições” (p. 170).

mas complementares dentro de um estudo” (p. 290), permitindo responder às duas questões de partida postuladas para esta investigação:

- ▲ “*Que modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem estão a ser implementados no ensino superior?*”
- ▲ “*Em que medida nos estamos a aproximar do paradigma emergente do Processo de Bolonha?*”

Este autor refere ainda que os métodos mistos complementares podem ser utilizados “quando o trabalho exploratório inicial é feito por meio de entrevistas não estruturadas, e o posterior trabalho descritivo e explicativo utiliza um inquérito por amostragem” (*idem*). De forma semelhante, a presente pesquisa realiza uma abordagem exploratória através dos métodos de pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas, concretizando ulteriormente um estudo descritivo e interpretativo através de inquéritos por questionário a uma amostra previamente selecionada. A abordagem exploratória desta investigação tem, deste modo, um papel fundamental tanto na construção da problemática como na análise sobre o “estado da arte” no que concerne à adoção de novas políticas no ES consequentes do PB e suas repercussões nas instituições em estudo, como na definição e seleção da amostra e das variáveis equacionadas para posteriormente proceder ao estudo descritivo e interpretativo através das componentes quantitativas e qualitativas.

Estas duas fases do projeto de investigação – exploratória e descritiva/interpretativa – foram implementadas, correspondentemente, segundo um planeamento sequencial do estudo e, posteriormente, em função de uma pesquisa concorrente, utilizando as duas formas mais comuns de combinação entre as componentes quantitativas e as componentes qualitativas em investigação, com base na distinção entre

“projetos sequenciais (em que o método qualitativo seja precedido ou seguido do método quantitativo com dados do primeiro a informar a condução da segundo) de projetos concorrentes (onde as partes do estudo são realizados em simultâneo). Projetos concorrentes podem distinguir-se ainda pelo fato de os métodos diferentes serem usados para triangular ou confirmar os resultados das formas alternativas de recolha de dados” (Smith, 2009: 462).

Por seu turno, Gay, Mills e Airasian (2006) sugerem ainda que a componente quantitativa do estudo pode descrever o *que* acontece, enquanto que a componente qualitativa do estudo permite compreender o *como*

acontece. Nesta linha, a pesquisa descritiva e interpretativa efetuada consiste numa componente quantitativa que foca fundamentalmente o que os professores e estudantes vivenciaram – *o que* aconteceu nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação que experienciaram – e, conforme as palavras de Moulding (2010), uma “análise qualitativa que ajuda a aprofundar mais” (p. 164), ou seja, que procura explorar e interpretar o que estes atores desejavam que acontecesse – *como* é que consideram que estes processos poderiam ter maior sucesso.

Em síntese, estes procedimentos e estratégias metodológicas foram elaborados e implementados, neste estudo, visando a seleção e adoção de métodos de investigação que viabilizassem uma reflexão analítica baseada na triangulação entre a problemática teórica desenvolvida e os diversos dados recolhidos e analisados. Assim, o recurso a múltiplos métodos de investigação, edificando a complementaridade entre as diferentes informações recolhidas em diversas fontes de evidência, inscreve-se na ótica de “aumentar a interpretabilidade” (Robson, 1997: 291) dos fenómenos educativos ocorridos no âmbito do ES.

Conforme se tem vindo a descrever, as informações recolhidas procuram corresponder a quatro aspetos constituintes das práticas educativas em estudo, os quais permitem aferir os sentidos e significados atribuídos aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação no contexto do ES:

- o que em relação a eles é **prescrito** – a partir da análise documental de orientações normativo-legais e relatórios sobre o PB e da análise de conteúdo dos discursos de informantes privilegiados;
- o que sobre eles é **enunciado** – através da análise de conteúdo frequencial sobre documentos oficiais e da análise de conteúdo dos discursos de informantes privilegiados;
- o que neles é **vivido** – através da análise quantitativa e qualitativa das respostas de professores e estudantes;
- como é **desejado** pelos seus agentes – por meio da análise de conteúdo das respostas de professores e estudantes.

Assim, pretende-se confrontar os dados quantitativos e qualitativos que traduzem as percepções, expectativas, opiniões, significados e interpretações, que os atores envolvidos neste estudo possuem sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, procurando-se desenvolver um quadro de referência que sirva como interpretação e construção de sentidos perante esta realidade, ou seja, a construção de conhecimento sobre os MTP e a AA no ES num contexto de mudança ideológica⁶.

Neste contexto, perante as múltiplas fontes de evidência, é recolhido e analisado diverso material empírico, que se constitui pelas diversas representações sociais dos agentes educativos, possibilitando a realização de análises que se caracterizam pela “triangulação” ou convergência entre estes dados de terreno e a problemática teórica, permitindo reforçar a construção de uma descrição/interpretação holística sobre os fenómenos em estudo (Yin, 2009). Segundo Robson (1997), esta triangulação pode ser efetuada sobre a informação recolhida através da utilização de múltiplos métodos de recolha e análise de dados e/ou a partir de diferentes atores envolvidos no estudo, valorizando tanto as discrepâncias como as correspondências evidenciadas pela pesquisa.

Além da triangulação da informação, estas estratégias de investigação adotadas permitiram também recorrer à lógica da técnica analítica de correspondência entre padrões⁷ (Smith, 2009; Yin, 2009). Esta correspondência é realizada entre as evidências empíricas recolhidas a partir dos múltiplos métodos de investigação utilizados e a grelha de leitura teórica definida a partir de um enquadramento concetual que culmina, nesta pesquisa, na definição de uma taxonomia analítica sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Ou seja, realiza-se um tipo de análise, conforme explica Yin (2009), que

“consiste então na técnica analítica sobre a correspondência de modelos entre as evidências recolhidas em relação ao modelo padrão inicialmente estipulado. Por exemplo, estudos sobre a reforma educacional podem começar com alguns modelos hipotéticos: as escolas devem implementar

⁶ Esta mudança ideológica é aqui enunciada num sentido amplo, englobando tanto as políticas como os paradigmas pedagógicos.

⁷ Na literatura anglo-saxónica é veiculado o conceito de “*pattern-matching*” (traduzido como “correspondência de padrões”) bem como o de “*mapping model*” (traduzido por “modelo de mapeamento”).

melhorias (por ex., «baseados em padrões») em currículos e na instrução” (p. 118).

Assim, esta técnica analítica é central para os objetivos desta investigação porque, partindo de um modelo padrão, permite caracterizar o contexto atual de mudança de paradigma educativo do ES, conforme *prescrito* pelo PB para interpretar os padrões e indicadores que emergem dos discursos dos atores – os *enunciados*, os *vividos* e os *desejados* – possibilitando a aferição dos principais modelos educativos que orientam a realização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação veiculados nas situações em estudo. Conforme advoga Smith (2009), este modelo de mapeamento

"está dentro dos domínios do realismo e da racionalidade, mas sem a ontologia metafísica e a epistemologia do positivismo anunciando a sua insistência na correspondência com o teste de validade (que nunca pode ser provado). Além disso, este modelo também representa a política e os interesses, bem como os componentes culturais particulares do estudo de investigação” (pp. 472-473).

Reconhece-se, desta forma, a relevância destas técnicas de análise, nomeadamente no sentido de outorgar a importância de construir conhecimento que permita a transferência dos instrumentos de análise dos fenómenos para outros contextos. Para tal, considerou-se também importante que este estudo abarcasse várias situações, abrangendo pelo menos dois contextos distintos. Assim, a aquisição destas diversas representações sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação mobilizados no ES no sentido de “uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos à qual se possa aplicar a sua observação inicial” (Bogdan & Biklen, 1994: 97).

Por outro lado, a realização do estudo em múltiplos contextos possibilitou ainda que o plano da investigação fosse influenciado por uma lógica de “indução analítica modificada [que] é, não só, uma forma de abordar a recolha e análise de dados, mas também [...] uma forma de desenvolver e testar a teoria” (Bogdan & Biklen, 1994: 98), recolhendo e analisando os dados de terreno de forma a contribuir para o desenvolvimento de um modelo padrão descritivo que abranja todas as características e significados relativos aos fenómenos educativos em estudo. Paralelamente, conforme Becker (1958), procurou-se aliar esta análise indutiva a uma análise comparativa (ou

enumerativa), que possibilitasse a identificação da distribuição das situações educativas nas categorias desenvolvidas, utilizando uma abordagem quantitativa, testando simultaneamente os modelos em construção. Neste sentido, este estudo também pode ser classificado de correlacional, porque para além de descrever condições correntes procede à investigação das relações entre duas ou mais variáveis (Gay, Mills & Airasian, 2006).

Salienta-se que, mesmo recorrendo ao estudo de várias situações e diferentes contextos e à análise de diversas evidências, estas técnicas não permitem aferir generalizações a partir de inferência estatística, mas viabilizam a edificação do que alguns denominam por “generalizações analíticas” (Robson, 1997; Yin, 2009). As generalizações analíticas podem ser vistas como a transposição dos modelos de análise, construídos a partir da hipótese teórica apresentada – a taxonomia analítica – para interpretar a diversidade de dados recolhidos, para outros contextos e/ou profissionais. Consequentemente, esta postura metodológica implica uma perspetiva sobre os fenómenos sociais e humanos que abrange.

“Certos fatos ou condições persistentes [que] atormentam a nossa vida quotidiana, têm um padrão e contiguidade, bem como particularidade e contingência [...] Para o reconhecimento de que a realidade social é causal e contextual retiro do modelo de mapeamento da ciência a visão de que a realidade é tanto interpretada e contextual, mas também permanente e conectada. Os nossos métodos devem ter em conta todos esses aspetos da vida social” (Smith, 2009: 472).

Em suma, é indispensável assegurar a variedade de instrumentos de recolha de dados (qualitativos e quantitativos) para, numa combinação consistente e congruente, se procurar compreender de forma profunda e extensa os fenómenos inerentes às práticas educativas que ocorrem no ES, tendo como referência o quadro teórico concebido e, nomeadamente, o contexto de transição para o PB. Esta postura é sustentada por uma abordagem na qual se considera que

“a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (aliás, os primeiros passos de qualquer processo científico) como, com igual rigor, tentar explicá-los” (Esteves, 2006: 105-106).

De facto, conforme anteriormente foi enunciado, a multidimensionalidade inerente aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação implica uma visão

fundamentalmente holística que possibilite a apreensão destes fenómenos de forma mais completa e concertada, envolvendo, conseqüentemente, o recurso a uma pluralidade metodológica que permita a “aplicação de conhecimentos para transformar a realidade, partindo da síntese dialética entre os métodos quantitativo e qualitativo, não apenas para compreender e explicar a educação mas igualmente para a melhorar através de uma atitude reflexiva e crítica” (Pacheco, 1995a: 24).

Esta atitude reflexiva e crítica que tem a potencialidade de melhorar a educação é característica da investigação em CE, semelhante ao que Carr e Kemmis (1988) consideram ser a sua “pedra de toque [que] não será o seu refinamento teórico nem a sua capacidade para satisfazer critérios derivados das ciências sociais mas, acima de tudo, a sua capacidade para resolver problemas educacionais e melhorar a prática da educação” (p. 122). Neste âmbito, parece ser possível admitir que a capacidade para melhorar as práticas educativas a partir da investigação em educação pode ser reforçada pelo que Boaventura Sousa Santos (1995a) denomina de “conhecimento pós-moderno”, o qual

“é um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada num mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (p. 48).

As condições de possibilidade da ação humana são equacionadas nesta investigação através do estudo interdisciplinar, holístico e hermenêutico de uma pesquisa caracterizada por uma “transgressão metodológica” (*idem*: 49) que proporciona a recolha de diferentes dados em diversas fontes de informação. Por outro lado, a análise complementar das várias evidências descobertas sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação no ES, pode, assim, permitir o (re)conhecimento e a interpretação das diversas “línguas” existentes relativamente ao fenómeno em estudo e possibilitar a então apreensão dos seus “silêncios”.

Em seguida procura-se relatar e refletir sobre a definição e a implementação desta pluralidade metodológica, esclarecendo estas diferentes “línguas” no sentido de erigir um conhecimento científico pós-moderno que se

“distingue [...] não é tanto [pelo] seu estatuto lógico, quanto o fato de que é o resultado de um processo de investigação que é regido por normas e padrões críticos da racionalidade” (Carr & Kemmis, 1986: 121).

II.1.3. – Acesso ao terreno para realização do estudo

Tendo em consideração as abordagens teórico-metodológicas e epistemológicas que governaram o desenvolvimento da investigação, os contextos deste estudo foram selecionados numa ótica de “tornar o que me era familiar em algo estranho e, depois, familiar outra vez” (Erickson, 1986: 120). Assim, definiu-se como situações em estudo nesta pesquisa algumas UC dos cursos MIEIC e MIP lecionados nas instituições FEUP e FPCEUP, respetivamente dada a história profissional e académica do investigador nestas duas unidades orgânicas e, mais especificamente, neste dois cursos superiores.

Neste sentido, salienta-se que a implicação e o envolvimento do investigador com os contextos em que decorreu a pesquisa foi um fator importante na definição destes contextos porque permitiram uma maior familiaridade do investigador com as instituições (FPCEUP e FEUP) nas quais foram recolhidos elementos da componente empírica desta investigação. A realização do estudo em cursos (MIEIC e MIP) destas duas instituições permitiu iniciar o desenvolvimento da pesquisa já com alguns conhecimentos como observador participante, o qual contribuiu como fonte privilegiada para a construção da hipótese anteriormente referida.

Paralelamente, tal posicionamento estratégico do investigador contribuiu para aumentar a permeabilidade destas instituições à sua presença, facilitar o contato com os informantes privilegiados (obtendo deles informações importantes para selecionar as UC a estudar, bem como as necessárias autorizações para aplicar o inquérito por questionário aos professores e estudantes envolvidos) e, conseqüentemente, também para agilizar o acesso ao terreno e se poder proceder à necessária recolha de dados.

Contudo, além de se ter tido o cuidado de eleger UC em que o investigador nunca exerceu atividade docente, houve também o cuidado adicional de não lecionar aulas no MIEIC durante o segundo semestre, ou seja,

durante o período em que decorreu a aplicação do inquérito por questionário⁸ e a respetiva recolha de dados junto dos respondentes, professores e estudantes, procurando não exercer qualquer influência sobre as respostas obtidas, deixando temporariamente de atuar naquele contexto como professor para poder aparecer apenas como investigador.

Por fim, é também importante referir que, nesta pesquisa, todos os dados foram recolhidos voluntariamente, no acesso ao terreno em ambas as suas fases – exploratória e descritiva/interpretativa. Essa recolha foi negociada com os diversos atores, havendo assim conhecimento de todos os envolvidos sobre os propósitos desta investigação.

II.2. Processos de recolha e análise de dados

Definidas as opções teórico-epistemológicas, as estratégias metodológicas e sendo claro o recurso a uma pluralidade metodológica que procura conhecer e compreender as representações sociais que presidem à definição e realização dos fenómenos educativos que ocorrem nas situações em estudo, é agora crucial referir os processos inerentes à aplicação dos métodos de recolha e das técnicas de análise sobre o material empírico.

Os métodos de recolha de dados que caracterizam os processos de investigação pretendem “reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 185). Conforme anteriormente se referiu, nesta pesquisa são recolhidas informações quantitativas, configuradas em números, assim como evidências qualitativas, traduzidas por palavras ou outras formas não-numéricas (Robson, 1997), complementares no sentido de se obter uma maior consistência empírica para a construção do modelo descritivo sobre as situações educativas em estudo.

A aquisição destas distintas informações apenas é possível através do recurso a diferentes métodos de recolha de dados. Assim, através destes diferentes métodos de recolha de dados, adquire-se um conjunto de

⁸ Para esta aplicação, recorreu-se a dois voluntários, qualificados na área das CE, que efetuaram os procedimentos necessários para a respetiva recolha de dados junto dos respondentes, evitando o contato direto entre estes e o investigador.

informações diversificadas que necessita ser submetido a técnicas específicas de análise, tornando estes “dados” ou material bruto recolhido (Bogdan & Biklen, 1994) em material empírico devidamente descrito e interpretado. Estas técnicas de análise são essenciais na medida em que “o processo e os produtos de análise fornecem as bases para interpretação” (Robson, 1997: 306) do objeto de estudo.

Em suma, alguns instrumentos de recolha de dados foram construídos e implementados com o intuito de produzir dados quantitativos, que se constituem como referência representativa do que nas situações em estudo realmente acontece. Esses dados foram sujeitos a uma análise estatística através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Por outro lado, também foi realizado um levantamento de diversos dados qualitativos que são importantes para a análise e compreensão das posturas, perspetivas e representações dos diversos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, os quais foram trabalhados segundo os procedimentos da análise de conteúdo, entendida como “uma técnica de tratamento de informação, não [...] um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (Vala, 1987: 106). Como tal, a análise de conteúdo é empregada várias vezes durante a pesquisa, em função de diversos procedimentos e processos, servindo assim diferentes propósitos.

Portanto, considerando a pluralidade metodológica característica desta investigação, a descrição e reflexão sobre estes métodos e técnicas encontra-se organizada consoante as duas fases da investigação – a fase exploratória e a fase descritiva/interpretativa – procurando explicitar a sequência e o contexto em que cada método foi adotado e a correspondente técnica implementada.

II.2.1. – Fase exploratória do estudo

Esta fase do processo de investigação foi desenvolvida tendo duas finalidades distintas: definir e conceber as orientações para a construção do dispositivo metodológico – procurando desenhar um processo de recolha e análise do material empírico congruente com a realidade dos fenómenos em

estudo – e para o desenvolvimento da problemática – permitindo aferir uma interpretação sobre o impacto que a atual transição ideológica, política e educativa está a ter no contexto universitário e, mais especificamente, nos processos ensino-aprendizagem-avaliação em estudo nesta pesquisa.

II.2.1.1.) Pesquisa e análise documental:

O primeiro momento de recolha de dados, ou seja, “a primeira etapa, ao desenvolver um estudo qualitativo, é obter cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o acontecimento ou fenómeno (ou o seu *background*) e estudá-los cuidadosamente” (Tuckman, 2002: 524). Assim, a pesquisa documental realizada foi concretizada tendo em vista a indagação sobre a problemática em estudo e a definição da amostra da investigação.

Para o efeito, neste estudo foram reunidos (através do recurso a sites institucionais e com o auxílio de um perito de Bolonha) os documentos referentes a diretrizes e recomendações no âmbito da proclamada “reforma do ES”, isto é, relativos às medidas de política educativa para a implementação do PB no ES, nomeadamente: (I) emanados pela União Europeia (EU); (II) oriundos do Ministério da Educação e da Ciência (MEC); (III) provenientes da UP. A partir desta recolha de dados, considerando os desafios colocados pelo PB, que estão na base da atual reforma do ES e que parecem pretender responder às transformações políticas, económicas e sociais que decorrem na UE, pretendeu-se realizar uma breve análise das orientações vinculadas nestes documentos para tecer um enquadramento que contextualize as mudanças que estão a ser operadas nas instituições de ES, nomeadamente na UP. Portanto, esta análise documental incide na descrição das representações recolhidas durante a pesquisa documental de textos oficiais e institucionais, sendo que “o investigador qualitativo pode usar essas fontes de dados para obter valiosas informações históricas, identificar tendências potenciais e explicar porque as coisas têm que ser como são” (Gay, Mills & Airasian, 2006: 422).

Efetuuou-se ainda uma recolha e análise documental sobre os planos de estudo e as fichas de todas as UC do primeiro semestre do primeiro ano e do quarto ano dos referidos MI, com o objetivo de caraterizar as suas UC em termos do número de estudantes (inscritos, avaliados, aprovados e não

aprovados), da percentagem de avaliados/inscritos, aprovados/inscritos e aprovados/avaliados, bem como das médias das classificações obtidas⁹, disponibilizadas através dos respetivos diretores de curso.

Em suma, nesta fase exploratória da investigação recorreu-se à recolha de “documentos oficiais de comunicação externa” (Bogdan & Biklen, 1994) relativamente à orientação política e à prescrição institucional que incide sobre os processos ensino-aprendizagem-avaliação. Após a pesquisa e a seleção dos documentos oficiais de interesse para os objetivos propostos, realizou-se uma análise documental, a qual “permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 1977: 46), ou seja, constitui-se num procedimento que procura apresentar, de forma diferente, o conteúdo dos documentos em análise de forma a facilitar a sua legibilidade no plano de trabalhos.

II.2.1.2.) Entrevistas exploratórias:

Na fase exploratória do estudo, foram também realizadas entrevistas a um perito de Bolonha¹⁰ e a dois diretores dos cursos envolvidos no estudo (MIEIC e MIP), ou seja, a testemunhas/informantes privilegiados (Burgess, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1992) “de modo a construir questões qualitativas que dizem respeito àquilo que acontece e às implicações do que acontece nas relações sociais” (Burgess, 1997: 81).

Estes informantes, ou testemunhas, privilegiados envolvidos no estudo exploratório foram, assim, “selecionados pelo seu conhecimento de um contexto particular que pode complementar as observações do investigador e apontar para outras investigações que necessitam de ser feitas por forma a compreender contextos sociais, estruturas sociais e processos sociais” (*idem*). Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), considerou-se que estes informantes privilegiados “pela sua posição, pela sua ação ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (p. 69), sendo por isso recomendados para a concretização de entrevistas exploratórias.

⁹ Ver anexo 1 – Quadro resumo da recolha e análise documental realizada para apoiar a definição da amostra do estudo.

¹⁰ Este interlocutor desempenhou anteriormente também o cargo de Delegado Nacional do *Bologna Follow Up Group*.

Como método de recolha de dados em ciências sociais, as entrevistas são, na realidade “um tipo de conversa; uma conversa com um propósito [...] uma forma flexível e adaptável de descobrir as coisas” (Robson, 1997: 228-229). Secundando esta ideia, pretendeu-se explorar, através de uma conversa flexível, as opiniões e sentidos que estes informantes privilegiados fazem sobre o “estado da arte” dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação no ES.

Estas entrevistas classificam-se como exploratórias no sentido em que auxiliam também na construção da problemática, uma vez que tendo “por função revelar luz sobre certos aspetos do fenómeno estudado [...] servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 67-68). Desta forma, as principais condições e orientações para a condução das entrevistas exploratórias consistem na realização destas em ambiente adequado e com o auxílio de um gravador e no baixo número de questões/intervenções apresentadas pelo investigador, sendo estas o mais abertas e desimplicadas possível (*idem*).

Assim, a entrevista realizada ao perito de Bolonha pode ser caracterizada como aberta, na medida em que, após o estímulo inicial de duas questões abertas¹¹, foi dada total liberdade para o entrevistado ir exprimindo progressivamente o seu pensamento sobre as questões que lhe foram colocadas na fase introdutória da entrevista¹². Já relativamente às duas entrevistas realizadas com os dois diretores dos cursos a que este estudo se reporta, procurando que estes fornecessem “pistas para a caracterização do[s] processo[s] em estudo” (Estrela, 1994: 342), foi previamente elaborado um guião¹³ de condução da entrevista (com objetivos, perguntas e observações a ter em conta durante a sua realização)¹⁴, sendo possível afirmar que estas foram construídas como tendo em conta os princípios da

“entrevista semi-diretiva [que] usa um esquema pré-estabelecido sob a forma de um guia composto pelos principais tópicos a serem abordados, ou uma

¹¹ A primeira questão foi: *Qual o desvio entre previsto e obtido relativamente à implementação do processo de Bolonha?* A segunda consistiu em: *Com a transição para o paradigma do «active learning» que mudanças se verificam no plano da avaliação?*

¹² Ver anexo 2 – Entrevista exploratória ao perito de Bolonha.

¹³ Ver anexo 3 – Guião das entrevistas exploratórias semi-estruturadas aplicadas aos diretores de curso (MIEIC e MIP).

¹⁴ Ver anexo 4 – Entrevistas exploratórias aos diretores dos cursos MIEIC e MIP.

lista de perguntas. O guia de entrevista proporciona aos entrevistados uma liberdade para abordar determinados temas, oferecendo, por outro lado, uma configuração que permite a coleta de informações de várias pessoas sobre o mesmo tema de interesse. O guia de entrevista fornece os tópicos ou temas a serem abordados, mas deixa o entrevistador com a possibilidade de explorar livremente cada uma dessas áreas” (Dafinoiu, 2003a: 77)

Paralelamente, utilizando os critérios definidos para a seleção da amostra e sua respetiva análise focada nas fichas das diversas UC existentes nos dois MI em estudo, procurou-se também envolver estes informantes privilegiados na determinação das UC que poderiam corresponder mais congruentemente às variáveis definidas para a concretização da pesquisa descritiva/interpretativa, através do fornecimento de dados e da auscultação das suas sugestões.

Em suma, estas entrevistas exploratórias, uma aberta e duas semi-diretivas, consistiram numa interação de estilo informal e semi-estruturado, possibilitando aos entrevistados bastante liberdade no desenvolvimento das suas respostas (Burgess, 1997). Paralelamente, este instrumento de recolha de dados pode ser associado a uma “entrevista orientada para a informação que visa circunscrever a perceção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa dada situação. Aqui, o processo pode ainda ser mais ou menos estruturado mas, neste caso, é o entrevistado que impõe o grau de estruturação” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990: 162).

Neste sentido, é possível caraterizar este método de recolha de dados como sendo construído tendo em conta a “flexibilidade e fraca diretividade do dispositivo [... no sentido de obter] os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 195). Desta forma, pretendia-se explorar as representações e os significados atribuídos pelos informantes privilegiados, numa situação que se pode distinguir por ser “uma relação interacional entre ambos, informante e entrevistador, envolvidos num processo contínuo de construção de significado” (Brenner, 2009: 356).

A análise efetuada a estas entrevistas é caraterizada como uma análise de conteúdo aberta, versando essencialmente a “exploração das entrevistas exploratórias [... permitindo] abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 77). Para tal, procedeu-se ao

processo de análise de conteúdo que se desenvolve em três fases principais – pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – tendo como objetivo realizar uma análise essencialmente exploratória e heurística, ou seja, incidindo na descoberta de novas ideias ou pistas para o trabalho (Bardin, 1977; Quivy & Campenhoudt, 1992).

Partindo do objetivo principal de exploração, o tratamento da informação foi realizado segundo uma ótica de “descrição analítica [que] funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977: 34). Estes procedimentos sistemáticos e objetivos foram essencialmente abertos, ou exploratórios, na intenção de delimitar as unidades de registo, isto é, os “elementos de significação a codificar, a classificar, [...] a atribuir a uma dada categoria” (Esteves, 2006: 114) inventariando-as e classificando-as posteriormente segundo categorias construídas a partir dos dados recolhidos, isto é, através de um processo fundamentalmente indutivo. Estas categorias obedeceram, assim, a um critério semântico, identificando unidades de registo temáticas¹⁵, o que significa que “consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação” (Bardin, 1977: 105).

Através destes procedimentos de análise de conteúdo, pretendeu-se inferir as perspetivas e representações dos informantes privilegiados, nomeadamente do perito de Bolonha¹⁶, relativamente ao atual contexto de transição decorrente no ES. Estes dados empíricos foram posteriormente utilizados na conceção e no desenvolvimento do enquadramento teórico e político procurando traduzir o real impacto do PB nos processos ensino-aprendizagem-avaliação. Por esse motivo, a análise de conteúdo temática destas entrevistas exploratórias é configurada pelas inferências retiradas desta análise e por recortes do discurso destes testemunhos, sendo estes dados apresentados no capítulo relativo à descrição e interpretação do PB no âmbito do ES (capítulo III).

¹⁵ No caso das entrevistas semi-estruturadas aos diretores de curso os objetivos previamente definidos, assim como as respetivas questões a colocar aos entrevistados, auxiliaram a identificação das unidades de registo temáticas.

¹⁶ Ver anexo 5 – Análise de conteúdo temática da entrevista exploratória ao perito de Bolonha.

Por outro lado, as informações recolhidas junto destes informantes privilegiados, essencialmente dos dois diretores dos cursos¹⁷, que dizem respeito a características específicas dos cursos em estudo, foram tidas em conta na seleção e definição da amostra construída para a fase descritiva/interpretativa da pesquisa.

II.2.2. – Fase descritiva/interpretativa da pesquisa

Esta fase da pesquisa permitiu caracterizar e interpretar as representações e os significados mobilizados nas situações em estudo sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Para tal, conforme foi anteriormente referido, recorreu-se a múltiplos métodos e a diversas fontes de informação, com o intuito de compreender e explicar estes fenómenos educativos de forma abrangente e holística.

II.2.2.1.) Pesquisa e análise documental:

A concretização da fase descritiva/interpretativa da pesquisa, iniciou-se através de uma recolha de dados, por meio de pesquisa documental, tendo em vista a conceptualização e análise do que é *enunciado* através do “acesso à perspetiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal [...] comunica” (Bogdan & Biklen, 1994: 180). Selecionou-se como documentos oficiais/institucionais a analisar os planos de estudo e as fichas das UC, sendo estas uma “fonte de informação sobre um acontecimento ou fenómeno que os participantes e os observadores preparam” (Tuckman, 2002: 522). Esta pesquisa e análise de documentos que “tenciona estudá-los por si próprios” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 201) incidiu sobre os planos de estudo e as fichas das UC pertencentes às UC obrigatórias do primeiro ano e do quarto ano do primeiro semestre dos MI em estudo, no ano letivo de 2009/2010¹⁸.

Esta análise pretendeu focar, especificamente, a descrição dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação enunciados, ou seja, traduzidos pelos dados preexistentes (Quivy & Campenhoudt, 1992) e invocados pelo

¹⁷ Ver anexo 6 – Análise de conteúdo temática das entrevistas exploratórias aos diretores dos cursos MIEIC e MIP.

¹⁸ A caracterização da amostra de fichas das UC analisadas é apresentada, de forma mais aprofundada, no Capítulo VI Ponto 1 desta tese, relativamente ao MIEIC e ao MIP.

investigador (Esteves, 2006). Assim, esta técnica foi utilizada com o intuito de conhecer os principais MTP, estratégias de aprendizagem e tipos de avaliação inscritos nas fichas das UC, através de uma análise de conteúdo quantitativa sobre os métodos de ensino, os RA e os procedimentos de avaliação descritos oficialmente nos contextos deste estudo.

Este inventário de métodos de ensino, RA e procedimentos de avaliação foi construído através de uma análise de conteúdo por enumeração temática, em que se procedeu à “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (Bardin, 1977: 77). Assim, a análise de conteúdo efetuada é temática, recorrendo à quantificação dos dados através de uma análise de ocorrências (Vala, 1996), e comporta a contabilização da frequência das unidades de registo, ou seja, “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 226).

As unidades de registo, ou significado, são temáticas e correspondem a categorias que emergem dos discursos enunciados relativamente às três dimensões em análise – os RA, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação – mas são, também, construídas tendo em consideração os conceitos definidos no enquadramento teórico deste trabalho. Por seu turno, “a frequência é a medida [...] que] corresponde ao postulado [...] seguinte: a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição” (Bardin, 1977: 109).

Em suma, concretiza-se uma análise de conteúdo temática de frequências, ou seja, uma análise quantitativa que se caracteriza por ser extensiva e por ter como unidade de base a frequência na qual aparecem os indicadores específicos em análise no conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 1992). Desta forma, estes “métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 224), e permitiram a aferição das principais tendências que presidem à determinação e orientação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação veiculados nas situações em estudo.

II.2.2.2.) Definição da amostra:

Partindo da seleção de um estudo, desenvolvido numa lógica de indução analítica modificada (Bogdan & Biklen, 1994), e das informações recolhidas na fase exploratória da pesquisa, a fase descritiva/interpretativa caracteriza-se por recorrer a uma “amostragem de conveniência [na qual] decide-se pela inclusão de indivíduos particulares porque se pensa que estes facilitam a expansão da teoria em formação” (p. 101).

Esta amostra foi composta por duas UC do 1^o ano e outras duas do 4^o ano de dois cursos de mestrado: Mestrado Integrado em Engenharia Informática e de Computação (MIEIC) e Mestrado Integrado em Psicologia (MIP), com o objetivo de determinar a influência destas variáveis nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Estes dois cursos de mestrado foram selecionados porque, inseridos em duas unidades orgânicas da Universidade do Porto, respetivamente FEUP e FPCEUP, representam duas áreas distintas do conhecimento, por um lado, ciências exatas e tecnológicas e, por outro lado, ciências sociais e humanas, procurando-se assim determinar se o tipo de curso tem alguma influência nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Paralelamente, tendo em consideração a maior ou menor maturidade dos estudantes, incluíram-se UC do primeiro ano e do quarto ano no sentido de verificar se o trabalho pedagógico que incide sobre competências, mais iniciais ou mais avançadas (isto é, mais propedêuticas ou mais profissionalizantes) é um aspeto a considerar nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Além disso, as UC foram também selecionadas de acordo com os seguintes critérios: número de estudantes (muitos e poucos) e média das classificações (altas e baixas). O primeiro critério, número de estudantes, foi escolhido para permitir aferir se esta condição tem um papel importante, facilitando ou restringindo, a realização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação em estudo. O segundo critério, média das classificações, foi selecionado para possibilitar uma análise sobre estes resultados, no sentido de verificar se estão mais ou menos associados a determinados MTP, assim como a um maior ou menor recurso da avaliação formativa que, teoricamente, é concebida para favorecer e apoiar o processo de aprendizagem, com a intenção de promover melhores RA (conforme capítulo IV).

Em suma, através da análise realizada durante a pesquisa documental e as entrevistas exploratórias selecionaram-se oito UC do primeiro semestre dos anos letivos e dos MI em estudo, que se apresentam no quadro nº1.

Quadro nº1:

Unidades curriculares abrangidas pela amostra – estudo de inquérito por questionário

Unidade Orgânica/Curso	Ano	Unidade Curricular
FEUP/MIEIC	1º	Análise Matemática
		Fundamentos de Programação
	4º	Sistemas de Informação
		Laboratório de Desenvolvimento de Software
FPCEUP/MIP	1º	Neurociências
		Trabalhos Práticos de Observação do Desenvolvimento
	4º	Intervenção Clínica nas Perturbações Psicológicas e Psicossomáticas
		Consulta Psicológica de Orientação Vocacional

II.2.2.3.) Inquérito por questionário:

Na orientação teórico-metodológica seguida, um dos instrumentos de investigação a que se recorreu na pesquisa foi o inquérito por questionário, destinado a *conhecer os modos de trabalho pedagógicos, as estratégias de aprendizagem e os tipos de avaliação* mais usados nas situações em estudo¹⁹. Este, além de permitir a recolha de dados, tem “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 191), sendo importante realçar que se deve ter em consideração que “não há questionários perfeitos [...] pequenas alterações na ordem das perguntas e na sua formulação afetam significativamente as respostas dadas” (Ferreira, 1987: 188).

Desta forma, o inquérito por questionário é composto por um conjunto de perguntas sobre as representações que os inquiridos possuem sobre a realidade (Ferreira, 1987), ou seja, caracteriza-se pelo facto de que “o mais simples e o mais antigo método para descobrir o que as pessoas sentem, pensam, fizeram ou pretendem fazer é perguntar-lhes” (Dafinoiu, 2003b: 100). Assim, este instrumento especificamente construído para esta investigação foi desenvolvido tendo em consideração dois objetivos: realizar uma “pesquisa

¹⁹ Ver anexo 7 – Inquéritos por questionário desenvolvidos para este estudo.

descritiva [que] determina e relata a forma como as coisas são, envolve a recolha de dados numéricos ou responder a perguntas sobre o estado atual do objeto de estudo” (Gay, Mills & Airasian, 2006: 11) – o que os atores dos processos ensino-aprendizagem-avaliação *vivenciam*; e concretizar um estudo qualitativo e interpretativo que “visa [...] obter compreensões aprofundadas sobre a maneira como as coisas são, por que são assim, e como os participantes no contexto as percebem” (*idem*: 14) – o como *vivenciam* estas situações educativas e o que delas *desejavam* estes atores. Neste sentido, este instrumento de recolha de dados pode ser caracterizado em duas partes distintas, que a seguir se caracterizam:

A primeira parte do questionário, inserida numa vertente mais quantitativa deste estudo qualitativo, foi desenvolvida a partir da referida taxonomia e estruturada em três grupos de questões de escolha múltipla.

O primeiro grupo é relativo ao eixo Ensino, com 12 itens para responder, quatro para cada dimensão (MTP1-transmissivo, MTP2-incitativo, MTP3-apropriativo); o segundo diz respeito ao eixo Aprendizagem, o qual apresenta 16 itens para responder, sendo também considerados quatro para cada dimensão (comportamentalismo, cognitivismo, construtivismo, sócio-construtivismo); no terceiro considera-se o eixo da Avaliação, o qual também é composto por 16 itens, quatro para cada uma das dimensões em análise (sumativa, formativa, formativa e formadora, formativa alternativa e formadora), conforme apresentado no quadro nº 2.

Quadro nº2:
Itens dos inquéritos por questionário

Grupos	Dimensões	Itens
ENSINO	MTP1	1.3- O professor transmite aos estudantes conhecimentos/informações e atribui-lhes exercícios ou situações para concretizar
		1.6- A matéria em estudo é apresentada e explicada, sendo principalmente o professor a falar na sala de aula
		1.9- A reprodução do conhecimento já existente é o aspeto mais privilegiado em termos de ensino
		1.12- O professor fornece aos estudantes conhecimento preciso e os estudantes não são envolvidos na descoberta
	MTP2	1.2- O professor incita o debate e promove atividades práticas para os estudantes
		1.5- A planificação do ensino é revista em função dos resultados das aprendizagens dos estudantes
		1.8- O professor incentiva os estudantes a pensarem por si próprios nas respostas às questões que coloca
		1.11- O professor cria condições para a que os estudantes apresentem as suas dificuldades e organiza o ensino em função delas
	MTP3	1.1- Nas aulas é encorajada a procura de soluções alternativas que desafiem as ideias do professor e dos colegas
		1.4- Promove-se a reflexão sobre as implicações éticas, sociais e políticas do conhecimento

APRENDIZAGEM		1.7- O foco do ensino é ajudar os estudantes a construir conhecimento a partir das suas experiências de aprendizagem
		1.10- Promove-se a compreensão das complexidades do trabalho no mundo "real"
	Comportamentalismo	2.4- Os erros de aprendizagem são imediatamente corrigidos pelo professor não havendo momentos em que os estudantes os verifiquem por si próprios
		2.8- Os estudantes são orientados a trabalhar sobretudo para se prepararem para os testes e exames
		2.12- É promovida a aquisição de conhecimentos através de exercícios de repetição e de memorização
		2.15- Os estudantes são estimulados a seguirem apenas as instruções dadas pelo professor
	Cognitivismo	2.3- O aumento dos conhecimentos é realizado com o auxílio do professor, melhorando o processamento da informação
		2.7- Os estudantes são estimulados a refletir sobre os conceitos-chave da unidade curricular
		2.11- Os estudantes são encorajados a discutir os conteúdos da unidade curricular
		2.13- Os estudantes verificam por si próprios os erros de aprendizagem, refletindo sobre eles
	Construtivismo	2.2- Os estudantes são incentivados a participar e a intervir, promovendo-se o envolvimento pessoal na construção do saber
		2.6- Os estudantes têm condições para desenvolver continuamente o seu conhecimento, numa lógica de aprender a aprender (aprendizagem contínua)
		2.10- Os estudantes têm amplas oportunidades para analisar, discutir e expressar as suas ideias, sendo encorajados a pensarem nas respostas por si próprios
		2.14- Existem oportunidades para relacionar os conteúdos com a prática em situações concretas
	Sócio-construtivismo	2.1- Existem condições para relacionar os conteúdos com as mudanças do conhecimento e da sociedade
		2.5- A aprendizagem é facilitada através da utilização de meios que proporcionam a colaboração e a partilha de conhecimentos e experiências
		2.9- O envolvimento dos estudantes é estimulado através de estratégias que favorecem a sua autonomia e responsabilidade (sistemas de auto-aprendizagem)
		2.16- Recorre-se à análise crítica de situações (reais) em trabalhos de grupo com tutorias coletivas para proporcionar o desenvolvimento de competências individuais e sociais (estimula-se a crítica construtiva/pensamento crítico)
AVALIAÇÃO	Sumativa	3.1- As classificações são atribuídas com base apenas em testes ou exames após a conclusão de um conjunto de conteúdos ou do período letivo (semestre)
		3.5- O tipo de avaliação que se pratica destina-se a reunir os elementos para classificar (selecionar) os estudantes no final do percurso de formação (ensino)
		3.9- Recorre-se a perguntas que medem, essencialmente, o conhecimento adquirido ao nível da memorização (definições, descrições de factos transmitidos, fórmulas, perguntas verdadeiro ou falso, ...)
		3.13- Pratica-se um controlo quantitativo e os conhecimentos são aferidos apenas pelo professor
	Formativa	3.2- A avaliação tem por função fornecer informações, aos docentes, sobre os efeitos dos processos de ensino-aprendizagem e, aos estudantes, sobre a aprendizagem que estão a realizar e eventuais problemas com que se estejam a confrontar
		3.6- Utilizam-se testes e outros instrumentos (provas orais, ...) de avaliação muito estruturados que permitem apenas um tipo de resposta (perguntas de ordenamento de frases, escolha múltipla, verdadeiro ou falso, resposta curta, ...)
		3.10- A avaliação é distribuída ao longo do semestre letivo e utilizada para regular o processo ensino-aprendizagem
		3.14- Efetua-se um controlo qualitativo e recorre-se à auto-avaliação segundo critérios que são definidos pelo professor
	Formativa e formadora	3.3- Os conteúdos e meios interativos disponibilizados promovem a auto-avaliação
		3.7- Os procedimentos de avaliação criam condições para os docentes melhorarem os métodos de ensino e para os estudantes auto-regularem as suas aprendizagens
		3.12- Existem momentos de avaliação em grande grupo onde cada um pode refletir sobre os modos como foi construindo as suas próprias aprendizagens
		3.15- Utilizam-se instrumentos e procedimentos vários que permitem respostas originais e mobilizadoras dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas
	Formativa alternativa e formadora	3.4- O processo de avaliação é partilhado, contribuindo de forma contínua para o aumento da autonomia e da responsabilidade dos estudantes pela sua própria aprendizagem
		3.8- Recorre-se a diferentes modos de avaliar que permitem gerar verdadeiras oportunidades de aprendizagem
		3.11- Os procedimentos de avaliação respeitam os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, possibilitando que os estudantes escolham os momentos de avaliação
		3.16- A avaliação é co-participada, integrada no processo ensino-aprendizagem, orientada para melhorar as aprendizagens e focada nos processos sem ignorar os conteúdos

Neste sentido, dentro de cada um destes três eixos, ensino-aprendizagem-avaliação, os itens foram aleatoriamente misturados e assim respetivamente distribuídos para serem dessa forma apresentados no inquérito por questionário. Acresce referir que, para construir estes itens foram estudados previamente muitos exemplos, através de uma pesquisa que permitiu analisar diversos questionários sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação utilizados no ES, tendo-se finalmente recorrido à sua validação por especialistas. A escala de resposta utilizada para estes itens foi do tipo Likert com 7 níveis, considerando-se que o valor 1 representa "Nunca", o valor 4 representa "Algumas vezes" e o valor 7 representa "Sempre", no sentido de “registar o grau de concordância ou discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou um juízo de valor” (Tuckman, 2002: 280).

Por seu turno, a segunda parte deste questionário incluiu três questões abertas que apelam a uma resposta curta sobre os aspetos positivos, as áreas a melhorar e as mudanças ainda necessárias para o envolvimento ativo dos estudantes, relativamente aos processos ensino-aprendizagem-avaliação das respetivas UC. Ou seja, “a resposta não-estruturada, vulgarmente designada, por questão de final aberto [...], permitindo que o sujeito dê a sua própria resposta, qualquer que seja a forma escolhida” (Tuckman, 2002: 311), adquirindo assim informações qualitativas que permitam a interpretação das representações e perceções dos professores e estudantes envolvidos no estudo sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Foi então realizado um pré-teste cuja aplicação a voluntários testou se os itens a utilizar eram claros e compreensíveis assim como permitiu verificar o tempo necessário para o preenchimento deste inquérito por questionário, em termos de duração média adequada. Posteriormente, este inquérito por questionário foi aplicado via *on-line* a todos os professores e estudantes das UC selecionadas, para se proceder à necessária recolha de dados. Contudo, como o número de respostas então recebidas foi muito reduzido, foi necessário realizar uma segunda fase de aplicação, já de tipo presencial, para obter um número de respostas adequado. Em seguida, procedeu-se à integração dos

resultados obtidos com a aplicação deste instrumento numa base de dados em Excel para posterior tratamento estatístico dos mesmos.

Conforme se pode aferir, a aplicação dos inquéritos por questionário subentendeu a recolha de dados tanto quantitativos como qualitativos, exigindo, assim, respetivamente, a realização de uma análise de dados estatística e de uma análise conteúdo.

II.2.2.4.) Análise estatística:

Os resultados obtidos com a primeira parte do inquérito por questionário foram objeto de um tratamento estatístico, utilizando-se para o efeito o programa SPSS. Assim, após a aplicação do inquérito por questionário a todos os professores e estudantes das oito UC selecionadas para este estudo foram obtidos 274 protocolos (21 professores e 253 estudantes), distribuídos de acordo com dados que se apresentam no quadro nº3.

Quadro nº3:
Relação entre Número de Respondentes e Inquiridos

Unidade Orgânica/Curso	Ano	Unidade Curricular	Número de Respondentes/inquiridos	
			Professores	Estudantes
FEUP/MIEIC	1º	Análise Matemática	3/3	49/244
		Fundamentos de Programação	4/4	32/157
	4º	Sistemas de Informação	4/4	46/196
		Laboratório de Desenvolvimento de Software	2/2	29/117
FPCEUP/MIP	1º	Neurociências	1/1	47/225
		Trabalhos Práticos de Observação do Desenvolvimento	3/3	31/153
	4º	Intervenção Clínica nas Perturbações Psicológicas e Psicossomáticas	3/3	13/63
		Consulta Psicológica de Orientação Vocacional	1/1	6/24

Os dados obtidos foram submetidos a uma análise de consistência, de respostas extremas, uni e multivariadas, e casos omissos. Num primeiro momento, foram eliminados 13 protocolos de respondentes estudantes com excesso de respostas omissas (por exemplo: 6 itens sem respostas) e/ou com mais de 50% de respostas iguais.

Simultaneamente, verificou-se que não existiam sujeitos com respostas extremas (por ex.: com mais de 3 desvios padrão da média da amostra) ou *outliers* multivariados. No final, obteve-se uma amostra de conveniência com 261 respondentes ($n: 274-13 = 261$, sendo 21 professores e 240 estudantes)

que se revelou apropriada para a análise da população em estudo (20% ou mais de respondentes estudantes e 100% de respondentes professores) para as UC selecionadas. É importante salientar o caráter exploratório e inovador deste estudo, mas também se deve ter em consideração a impossibilidade de proceder a inferências relativas à população da qual foi extraída a amostra, uma vez que ela não cumpre o requisito de aleatoriedade, fundamental para que os resultados possam ser considerados representativos do universo em estudo.

Posteriormente, os dados de cada um dos três eixos foram submetidos a uma Análise Fatorial de Componentes Principais Exploratória, de forma a analisar a estrutura subjacente aos padrões de relação entre os diferentes itens. Eliminaram-se alguns itens que apresentavam saturações em mais do que um fator (utilizou-se como critério de exclusão uma diferença mínima de 0.10 relativamente à saturação em dois fatores). Em seguida, calcularam-se os valores de fidelidade (*alpha de Cronbach*) para cada uma das dimensões resultantes da análise fatorial, procurando determinar os respetivos valores de consistência interna. Em síntese, ao nível das análises fatoriais, os itens de cada eixo foram submetidos a uma análise de componentes principais com rotação ortogonal Varimax, verificando-se os respetivos valores nas comunalidades. Utilizou-se ainda o teste Kaiser-Meyer-Oldin (KMO) para identificar a adequação das soluções fatoriais encontradas. Assim, para cada um dos três eixos, ensino-aprendizagem-avaliação, foram extraídos diversos componentes que, compostos por determinados itens e respetivos valores de saturação, ou cargas fatoriais, explicam diferentes percentagens da variância total.

Procedeu-se depois a uma análise dos dados obtidos sobre as implicações com e para a taxonomia teórica desenvolvida *a priori*, procurando assim utilizar um suporte empírico para se poder realizar um ajustamento *a posteriori* da referida taxonomia, sustentando-a também através dos valores resultantes e identificados numa matriz geral de correlações.

Com base nestes procedimentos, é possível apresentar-se os resultados das análises multivariadas em relação a diversas comparações: 1) por eixos, panorama geral: ensino-aprendizagem-avaliação; 2) por anos, primeiro e

quarto; 3) por cursos, MIEIC e MIP; 4) entre professores e estudantes; 5) por número de estudantes, muitos e poucos, e por média de classificações, altas e baixas.

II.2.2.5.) Análise de conteúdo:

Os dados obtidos através da segunda parte do questionário foram sujeitos à técnica da análise de conteúdo tendo, essencialmente, a intenção de “descascar e compreender, para lá da sua significação primeira, as comunicações humanas” (Desmet & Pourtois, 1993: 183). Perante tal, esta técnica de análise reuniu

“as seguintes condições de produção [...]: os dados que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1987: 104).

Neste sentido, e tendo por objetivo a compreensão aprofundada e a interpretação das perceções dos sujeitos inquiridos, esta análise de conteúdo foi essencialmente qualitativa e temática, procurando “principalmente revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 226).

Para tal, foi crucial codificar os dados, ou seja, proceder a “uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 1977: 103). Durante este processo de codificação foram definidas, como unidades de registo, diversas componentes que caracterizam as três dimensões em análise – ensino, aprendizagem e avaliação – em função do que, na ótica dos professores e estudantes inquiridos, consideram ser os seus pontos fortes, o que definem como sendo necessário melhorar e as sugestões de mudança que apresentam no que concerne ao incremento do envolvimento ativo dos

estudantes no planeamento e na gestão das suas próprias aprendizagens e nos processos de avaliação dessas aprendizagens. Esta codificação resultou, assim, em 8 categorias distintas, decorrentes das 3 dimensões em análise:

→ Dimensão Ensino:

- Categoria estruturação curricular;
- Categoria planificação das aulas;
- Categoria métodos de ensino;
- Categoria conteúdos programáticos.

→ Dimensão Aprendizagem:

- Categoria aprendizagem ativa;
- Categoria material de apoio;
- Categoria formas de acompanhamento.

→ Dimensão Avaliação:

- Categoria processos e modalidades;
- Categoria técnicas e instrumentos.

Neste sentido, apesar de se ter analisado os dados recolhidos tendo, previamente, as dimensões de análise pré-definidas, bem como o que se pretendia saber relativamente a estas dimensões - pontos fortes, necessário melhorar e (mudanças para o) envolvimento ativo, que correspondem às três questões abertas presentes no questionário –, o volume, a qualidade e a heterogeneidade das respostas dos atores levaram a que se recorresse a um procedimento aberto de categorização, no qual “caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa” (Esteves, 2006: 110).

Paralelamente, estas oito categorias distintas, definidas a partir dos dados recolhidos no terreno, foram analisadas em função de três subcategorias, determinadas pelos objetivos que presidiram à formulação das três questões abertas e, assim, comuns a todas as categorias definidas:

- Subcategoria pontos positivos;
- Subcategoria necessário melhorar;
- Subcategoria envolvimento ativo.

A partir desta categorização temática, foi possível apresentar e discutir os dados empíricos, em função da problemática teórica desenvolvida neste estudo, procurando esclarecer as representações e expectativas dos atores do terreno, permitindo apreender as orientações e motivações que regem as

atitudes destes atores quando envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação em estudo. Isto significa que, a

“produção de conhecimentos especificados sobre a realidade social não pode dispensar, entretanto, a transformação dos conceitos e relações entre conceitos que se situam nos níveis da teoria com maior grau de generalidade e abstração em elementos categorizadores e proposições capazes de, mais diretamente do que os anteriores, dar conta dos processos sociais nas suas configurações particulares” (Almeida & Pinto, 1987: 69).

Estas interpretações são, assim, realizadas através da inferência sobre a fonte, produto da “análise de conteúdo [...] com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1987: 104). Em suma, esta técnica de análise de dados é administrada no sentido de responder aos objetivos propostos de procurar caracterizar e compreender como os atores de terreno *vivenciam* os processos de ensino-aprendizagem-avaliação e o que deles *desejavam* no contexto do ES.

II.3. Considerações relativas a este capítulo

O dispositivo metodológico foi construído, propositadamente, para a concretização de uma pesquisa orientada pela utilização de múltiplos métodos de recolha e técnicas de análise de dados no sentido de se obter várias perspetivas sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, consoante os objetivos definidos para este estudo. O procedimento seguido, pretendeu responder ao objetivo geral: «produzir conhecimento sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem mais comuns na docência no ensino superior, equacionando a sua relação com o contexto de transição paradigmática, nomeadamente no que diz respeito à tensão entre reprodução e transformação das culturas pedagógicas dominantes» e encontra-se representado no quadro nº4.

Quadro nº4:

Relação entre os objetivos específicos do estudo e os diferentes instrumentos metodológicos seguidos

OBJETO DA INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE PESQUISA		
		Análise documental	Entrevista	Inquérito por questionário
Diretrizes e recomendações no âmbito da “reforma do ES” (PB)	Caraterizar as conceções de ensino-aprendizagem-avaliação que estão subjacentes às políticas do ES impulsionadas pelo PB	Documentos internacionais relativos à implementação do PB no EEES	Exploratória (Perito de Bolonha e ex-Delegado Nacional do <i>Bologna Follow-Up Group</i>)	
Medidas da política educativa para a implementação do PB		Documentos relativos a medidas de política educativa que pretendem dar resposta à implementação do PB no ES em Portugal		
Processos educativos no ES em contexto de transição para o PB	Caraterizar modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem enunciados nas fichas das unidades curriculares de cursos do 1º e 2º ciclo da UP	Planos de estudo e fichas das UC obrigatórias do 1º ano e do 4º ano dos MI em estudo na FEUP e na FPCEUP	Semi-estruturada (Diretores dos cursos MIEIC e MIP)	Professores e estudantes das UC em estudo
	Identificar as perceções de professores e de estudantes sobre os MTP e de AA vivenciados			
	Estabelecer relações de aproximação e/ou afastamento entre as orientações pedagógicas subjacentes ao PB e as conceções dos MTP e de AA de professores e de estudantes			
	Perspetivar possibilidades e limites de um MTP e de uma AA progressivamente mais emancipatórios			

A realização deste dispositivo metodológico desenvolveu-se através de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo, que se insere numa lógica de pesquisa qualitativa, mas que inclui também o recurso complementar a uma componente quantitativa (que lhe acrescenta uma vertente correlacional), conferindo-lhe um carácter algo inovador e erigindo uma abordagem metodológica que se baseia nos pressupostos de Krathwol (1998)

“a investigação, no entanto é um ato criativo; não limite seu pensamento a abordagens específicas. O investigador criativamente combina elementos dos métodos de qualquer maneira que faça o melhor sentido para o estudo que quer fazer. Os seus próprios limites são a sua própria imaginação e a necessidade de apresentar os seus resultados de forma convincente. A pergunta de partida a ser respondida é que realmente determina o método” (p. 27).

A integração destas várias perspetivas, através da complementaridade dos dados recolhidos e analisados, viabiliza a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre os contextos, processos e atores implicados na pesquisa. De facto, “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com

todas as suas hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 29).

Paralelamente, é importante ter em consideração que é um conhecimento local e específico dos grupos em estudo que se traduz numa “fotografia” das representações dos sujeitos num dado espaço-tempo relativamente aos fenómenos em estudo. Apesar de este conhecimento ser contextual e específico, foi essencial na construção de uma problemática “da prática” que, conforme a perspectiva de Hadji (2001), resulta de

“investigações descritivas e explicativas que constituem uma ação prévia indispensável a qualquer proposição sobre a avaliação das práticas, porque dão origem a um melhor conhecimento dessas práticas. A exigência da prova diz então respeito às asserções recolhidas de um modelo teórico da prática, e não de um modelo construído *ad hoc*, para a prática. Por outras palavras, temos de querer provar que o nosso modelo de análise é pertinente e não que a prática é boa” (p. 40).

Desta forma, esta pesquisa recusa a procura de um conhecimento prescritivo e normativo para a prática, positivista e determinista, típico das ciências exatas e naturais e desenvolvidas “num contexto em que a ciência (newtoniana) havia triunfado sobre a filosofia (especulativa), afirmando-se como a incarnação mesma do prestígio social no mundo do conhecimento” (Wallerstein, 1996: 26).

Esta recusa permite a construção de um conhecimento que se ancora na produção de uma teoria explicativa e interpretativa da prática, que reanima a importância da *especulação* na investigação científica, a qual é defendida por Magueijo (2003) por ter um papel importante na construção de conhecimento científico. Partindo da perspectiva deste autor, Alexander (2006) salienta ainda que a “especulação permite [...] preencher os espaços empíricos, para conjecturar acerca do fenómeno que não pode ser diretamente pesado ou medido, e para fazer a ponte entre o racionalismo e o empirismo” (p. 261).

Neste sentido, as práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, ao não serem passíveis de serem pesadas ou medidas, constituem um objeto de estudo científico que apenas pode ser alvo de conjecturas e especulações, interpretações e perspectivas analíticas, sobre o que os seus atores experienciaram, tendo em conta que este “fenómeno educativo enquanto fenómeno social, dá-se num contexto determinado, tem um tempo e um espaço

próprios. Comporta pelo menos dois atores, com papéis reversíveis e animados por percepções e significados específicos e interatuantes” (Rodrigues, 2001: 63).

Perante este panorama de complexidade, a concretização de uma investigação que produza conhecimentos pertinentes sobre estes fenómenos em estudo requer, conforme referem Almeida e Pinto (1987), além do desenvolvimento de um dispositivo metodológico adaptado à realidade mas criativo nos seus procedimentos e análises, também a construção de uma matriz teórica que organize e explicita os conceitos e suas relações, de forma a sustentar e produzir conhecimento sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior. Foi na linha destas ideias que foi planeado e concretizado este estudo.

PARTE II:
COMPONENTE TEÓRICA DO ESTUDO

CAPÍTULO III

Uma caracterização do contexto de transição do ensino superior focada nos aspetos políticos inerentes ao Processo de Bolonha

Este capítulo pretende caracterizar e analisar a emergente reforma²⁰ do ES, tendo em consideração as motivações políticas e as implicações pedagógicas promovidas pela implementação do PB.

Assim, para a realização deste enquadramento teórico e sua consequente análise crítica foram mobilizadas diversas fontes de informação, nomeadamente documentos oficiais legislativos e políticos (declarações, comunicados, legislação, etc.), relatórios de acompanhamento e avaliação da concretização do PB, entrevistas realizadas a um perito de Bolonha (ex-delegado nacional do *Bologna Follow Up Group*) e aos dois diretores dos MI em estudo, para além de diversas outras fontes bibliográficas.

A estruturação deste capítulo encontra-se organizada de acordo com os níveis nos quais o PB foi desenvolvido e implementado: nível internacional (políticas europeias); nível nacional (políticas e reformas portuguesas); nível local/institucional (modificações na UP; FEUP; FPCEUP; MIEIC E MIP).

III.1. O Processo de Bolonha na origem de um contexto de transição

“O processo de Bolonha tem a ver com a visão europeia, não pode ser visto por si só, tem que ser visto como parte de um modelo europeu de desenvolvimento” (cit. Perito²¹, p. 1). Esta afirmação ilustra a indissociabilidade entre o PB e o projeto Europeu, refletindo a origem do PB como meio para o desenvolvimento da sociedade europeia e remetendo para as suas implicações no crescimento económico do espaço europeu. Deste modo, a génese do PB advém do reconhecimento de que, a Europa, para “ter um papel no mundo e se queria influenciar e ser competitiva, tinha que, por um lado, ser mais coesa e, por outro lado, tinha que ter mais massa crítica e maior cooperação

²⁰ Este termo é aqui empregue, devido à profunda alteração que o PB pretende introduzir nos diferentes sistemas de ES a nível europeu, procurando uniformizá-los no sentido de convergir esforços para uma maior comparabilidade e cooperação entre estes.

²¹ «Cit. Perito» irá ser utilizado ao longo deste texto para representar uma transcrição literal do que o perito de Bolonha afirmou durante a entrevista exploratória.

transnacional” (cit. Perito, p. 2). Nesta perspetiva, surge a necessidade de criar “um espaço europeu de ensino superior aberto” (Allegre, Berlinguer, Blackstone & Rüttgers., 1998: 1) que promova uma Europa do conhecimento e proporcione mobilidade e empregabilidade aos seus estudantes.

A criação do EEES teve o seu primeiro registo na Declaração de Sorbonne, produto do encontro realizado em 1998 entre os ministros da educação francês, alemão, italiano e inglês na sequência do aniversário da Universidade de Paris. Nesta declaração é também (re)afirmado o papel central das universidades no desenvolvimento de dimensões culturais europeias, o qual tinha sido já anteriormente estabelecido na Magna Charta Universitatum (1988), determinando a amplitude de ação das universidades na sociedade e implicando uma contínua adaptação dos sistemas de ES às necessidades das sociedades, tal como Magalhães (2006) explicita

“desde os anos 80 do século passado que o ensino superior tem vindo a ser pensado a partir de um paradigma que poderíamos designar como sendo o da adaptabilidade. Inspiradas na teoria dos sistemas e das organizações, sobretudo através das teorias e práticas da administração, e na pressão das restrições financeiras e políticas, a investigação e a reflexão sobre as instituições de ensino superior [...] têm vindo a ficar prisioneiras das assunções de que, primeiro, as organizações académicas, como quaisquer outras organizações, têm de cuidar da sua relação com o seu meio ambiente e, segundo, que a sobrevivência organizacional depende da reformulação da sua missão” (p. 14).

Portanto, o PB iniciou-se através de “motivações políticas [que] são seguramente, por um lado, a mobilidade por razões de coesão europeia, por outro lado, a equidade, a dimensão social” (cit. Perito, p. 2). Paralelamente, a competitividade com outros mercados configura-se como uma preocupação política subjacente à criação do PB, procurando “atrair do exterior os cérebros para virem para a Europa da mesma maneira que os americanos os atraem” (cit. Perito, p. 2). Assim, o PB “é o produto de várias reuniões entre os Ministros responsáveis pelo ensino superior nas quais decisões políticas foram tomadas com o objetivo de estabelecer uma Área Europeia de ensino superior até 2010” (Eurydice Network, 2010: 9).

Nesta linha, um ano após a Declaração de Sorbonne, os ministros da educação de 29 países europeus aderiram a este objetivo assinando a Declaração de Bolonha (1999) um documento essencialmente político que

define os procedimentos necessários para cumprir o propósito de desenvolver uma Europa do conhecimento, a qual

“é agora por todos reconhecida como um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum” (Ministros da Educação Europeus, 1999: 1).

Tendo em conta esta intenção política, presente na Declaração de Bolonha, compreende-se que “a educação superior é vista como um motor para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento; as políticas, os programas e as práticas da educação superior são cada vez mais cooptados e dimensionados por interesses políticos e económicos geoestratégicos mais amplos” (Robertson, 2009: 407). Assim, o desenvolvimento da emergente Europa do conhecimento concretizou-se pela prossecução do PB em 1999, e consequente criação do EEES, através da implementação, até 2010, das seguintes linhas de ação:

- adotar um sistema de graus legível e comparável e implementação do Suplemento ao Diploma;
- adotar um sistema de ensino baseado em duas principais fases (licenciatura+mestrado e doutoramento);
- estabelecer um sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System);
- promover a mobilidade de estudantes, tal como de professores, investigadores e pessoal administrativo;
- fomentar a cooperação europeia na garantia da qualidade e incorporação da dimensão europeia no ES.

Estas reformas implementadas pela Declaração de Bolonha (1999) tiveram um desenvolvimento prolongado e contínuo, constituindo-se no que comumente se denomina por PB. Assim, o PB pode ser caracterizado pela criação sucessiva de novas medidas e ajustes consecutivos na sua implementação, definidos através de declarações bianuais resultantes das reuniões dos ministros responsáveis pelo ES dos diversos países europeus aderentes. Neste sentido, aquela "declaração evolui no processo. Ele se torna o principal veículo através do qual a estratégia de emulação competitiva é

definida, aplicada e concentrada, onde as prioridades são atribuídas e sua realização avaliada" (Neave & Amaral, 2008: 44).

Deste modo, pode-se concluir que, “o processo de Bolonha começou essencialmente com os políticos a avançar [...] naquilo que se chama a estrutura [através de] critérios de qualidade transparentes, comparáveis, [sendo que] ninguém quer uniformizar” (cit. Perito, p. 2). Desta forma, o PB

“com vista à criação de um espaço europeu de ensino superior altamente integrado e competitivo, exige um movimento em direção à convergência, para que se possa falar de um sistema, sujeito às mesmas orientações e regras, e para que a competição interna possa funcionar segundo critérios comuns e comparáveis. Um mercado competitivo de educação superior requer um mínimo de regulação relativa ao estabelecimento das grandes regras do jogo competitivo e da inclusão das instâncias competidoras, da estrutura comum dos serviços a prestar, dos critérios de avaliação da sua qualidade e da informação a prestar aos consumidores” (Lima, Azevedo e Catani, 2008: 14).

Estas iniciativas foram largamente reforçadas pela implementação da Estratégia de Lisboa em 2000, tendo um impacto positivo no PB devido à sua finalidade de tornar a Europa “no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000:2).

Neste sentido, a Estratégia de Lisboa realça a premência de promover uma Europa do Conhecimento, envolvendo as instituições europeias no desenvolvimento do PB e inflacionando a necessidade de reformular a educação para que esta corresponda às necessidades atuais da Europa, confirmando a “compreensão neoliberal da contribuição da educação superior para o bem-estar socioeconómico da região: a construção e a retenção de capital humano” (Robertson, 2009: 410).

Assim, “o principal objetivo do programa é estabelecer padrões europeus de educação numa estratégia global única” (Nóvoa, 2010: 28), adotando o método aberto de coordenação como instrumento, o qual permite a “identificação de preocupações e objetivos comuns, a disseminação de boas práticas e a medição do progresso através de instrumentos acordados, comparando os resultados obtidos tanto entre países europeus como com o resto do mundo” (Council, 2002: 3).

Em síntese, a Estratégia de Lisboa define que a educação deve permitir o desenvolvimento do indivíduo, da sociedade bem como o crescimento da economia e determina um plano estratégico que se orienta por objetivos convergentes com o PB: tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficiência da educação e da formação; promover a equidade, a coesão social e a cidadania ativa, assim como aumentar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, em todos os níveis de educação e formação. Neste sentido, realça-se que

“há uma forte ligação entre a Estratégia de Lisboa e o Processo de Bolonha, em particular nas áreas de empregabilidade, garantia de qualidade, reconhecimento mútuo das qualificações e o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), acessibilidade, abertura ao mundo e maior flexibilidade, mobilidade, gestão da universidade, aprendizagem não formal e ao longo da vida e harmonização geral do sistema de educação na Europa” (ESIB – the National Unions of Students in Europe, 2006:12-13).

Nesta linha, o desenvolvimento do PB intensifica-se com a criação do Comunicado de Praga em 2001, procurando ir ao encontro do que é postulado na Estratégia de Lisboa, acrescentando as seguintes linhas de ação:

- promover a aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial do EEES para aumentar a competitividade económica e incrementar a sociedade do conhecimento²²;
- envolver os atores locais (estudantes e estabelecimentos de ES) na configuração e implementação do PB;
- fomentar a atratividade do EEES entre os estudantes europeus e de outras partes do mundo.

A par da intensificação do PB, é realizado o Conselho Europeu de Barcelona, em 2002, o qual acentua a concretização da Estratégia de Lisboa, acrescentando um novo objetivo geral: tornar os sistemas de educação e formação europeus numa “referência mundial de qualidade, até 2010” (Conselho Europeu de Barcelona, 2002: 18).

Em 2003, os ministros responsáveis pelo ES dos países signatários, voltaram a reunir-se para acompanhar e analisar a implementação do PB, produzindo o Comunicado de Berlim, onde são assinaladas como prioridades:

²² Parece relevante considerar que a importância atribuída atualmente à aprendizagem ao longo da vida poderá, em parte, estar também relacionada com o envelhecimento da população e, paralelamente, com a diminuição da taxa de natalidade. Consequentemente, estes dois aspetos têm contribuído para a necessidade de diversificar a população-alvo do ES europeu, diversificando assim o tipo de estudantes, como forma de compensar o decréscimo progressivo do número de candidatos ao ES.

- fomentar uma maior cooperação ao nível dos estudos de doutoramento, implicando a promoção de uma maior mobilidade, sobretudo para os estudantes de doutoramento e pós-doutoramento.
- alicerçar a relação entre o ensino e a investigação, no sentido em que consideram que “a emergente Área Europeia do Ensino Superior, a par da Área Europeia de Investigação, consubstanciará o alicerce fundamental da Europa do Conhecimento” (Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, 2003: 2).

Relativamente a esta linha de ação do PB, parece aqui incontornável admitir-se uma profunda e indissociável interligação (que muitas vezes tem sido negligenciada) entre o ensino e a investigação, no sentido em que a investigação que produz conhecimento não tem qualquer valor se não existir uma divulgação desse conhecimento e, por outro lado, o ensino-aprendizagem é uma fonte permanente de estimulação da necessidade de investigar, porque ao se desenvolverem respostas levantam-se sempre novas questões, o que faz proliferar a investigação científica. Contudo, atualmente verifica-se que

“a relação entre estas duas atividades na vida académica dos professores é usualmente nula ou conflitual. Em termos simples, o tempo que dedicamos ao ensino é frequente visto como tempo roubado à investigação. [...] Assim, e embora o ensino constitua um vetor principal da vida académica, continua a ser uma prática silenciosa e silenciada” (Vieira, 2007: 2).

Assim, parece importante reconhecer que esta tradicional clivagem entre a investigação científica e a pedagogia no ES se deve, em grande parte, à sistemática desvalorização desta última na progressão da carreira docente. No entanto, atualmente assiste-se a uma tentativa de sedimentação desta relação, procurando promover uma relação dialética e profícua que seja produtiva para o desenvolvimento das sociedades humanas.

Por fim, o comunicado de Berlim revela-se também importante no que concerne à Estratégia de Lisboa porque traduz a primeira referência a esta estratégia europeia em documentos oficiais do PB, salientando a necessidade de procurar uma cooperação mais estreita neste contexto. Neste sentido,

“Embora o processo de Bolonha se tenha iniciado principalmente como um processo intergovernamental, há uma evidente e crescente convergência com os processos da UE destinados a reforçar a cooperação europeia no ensino superior. [...] Pelo menos a partir deste ponto, o Processo já não era apenas uma ação voluntária para os Estados Membros da UE, ou para os candidatos a Estados-Membros” (Zgaga, 2003: 7).

Posteriormente, através do Comunicado de Bergen (2005), os ministros definiram as seguintes ações para a prossecução da implementação do PB:

- elaborar orientações para a garantia da qualidade, conforme proposto no relatório ENQA (rede europeia para a garantia da qualidade no ES);
- estabelecer quadros nacionais de qualificações;
- implementar os diplomas conjuntos;
- criar percursos de formação flexíveis.

É também supracitado neste comunicado a importância dos países aderentes ao PB ratificarem a Convenção de Reconhecimento de Lisboa, documento que, já em 1997, aprovava um conjunto de princípios gerais sobre o reconhecimento, entre os Estados signatários, das qualificações que dão acesso ao ES, bem como os períodos de estudo e as qualificações no ES.

Nesta linha, em 2006, foi emitida uma comunicação da Comissão das Comunidades Europeias intitulada «*Realizar a Agenda da Modernização das Universidades: ensino, investigação e inovação*» definindo que “as universidades são agentes-chave para o futuro da Europa e para a transição bem sucedida para uma economia e sociedade baseadas no conhecimento” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006: 13) e indicando nove áreas²³ de atuação essencialmente orientadas pela necessidade de globalizar a oferta educativa das universidades, bem como por uma aproximação entre estas e o mercado de trabalho e a sociedade. Assim, este comunicado pretendia promover “a excelência e a modernização, a reestruturação e a inovação no setor do ensino superior, por forma a desbloquear o seu potencial e sustentar o impulso da Europa no sentido da criação de mais crescimento e emprego” (Conselho da União Europeia, 2007: 8).

Tendo em consideração o impacto da agenda europeia para a modernização das universidades, o PB desenvolve-se através do Comunicado de Londres (2007), definindo as seguintes ações como prioritárias até 2009:

- promover a mobilidade dos estudantes e docentes;
- avaliar as estratégias nacionais sobre a dimensão social da educação;

²³ Áreas de atuação da Agenda de Modernização das Universidades: 1) eliminar as barreiras que rodeiam as universidades na Europa; 2) assegurar uma verdadeira autonomia e responsabilização das universidades; 3) oferecer incentivos para parcerias estruturadas com a comunidade empresarial; 4) fornecer a combinação adequada de aptidões e competências para o mercado de trabalho; 5) reduzir o défice de financiamento e assegurar maior eficácia do financiamento do ensino e da investigação; 6) reforçar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; 7) ativar os conhecimentos mediante a interação com a sociedade; 8) premiar a excelência ao nível mais elevado e 9) tornar o EEES e o espaço europeu da investigação mais visíveis e atrativos.

- desenvolver indicadores sobre a evolução da mobilidade e da dimensão social;
- planificar medidas para melhorar a empregabilidade nos sistemas de três ciclos e na aprendizagem ao longo da vida;
- divulgar informações sobre o EEES;
- avaliar o progresso relativamente ao estabelecimento do EEES.

Este documento menciona ainda a necessidade de prolongar a reforma do ES após o período definido, 2010, utilizando esta data como “uma oportunidade para redefinir os nossos sistemas de ensino superior em curso, que vai além das questões imediatas, e torná-los aptos a enfrentar os desafios que irão determinar o nosso futuro” (Ministers responsible for Higher Education, 2007: 7), procurando alargar a reforma além dos níveis da estrutura e das ferramentas.

Nesta linha, 2009 constitui-se como um ano de transição, que incidiu na (re)definição da reforma dos sistemas europeus de ES, o qual culminou com a criação do Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve que estabelece as prioridades desta nova fase de reforma do ES e retrata o balanço de 10 anos de implementação do PB, defendendo que

“Durante a última década, temos desenvolvido um ensino superior europeu, garantindo que continua a ser coerente com as ambições da Europa, profundamente enraizado no património intelectual, científico e cultural desta e caracterizado por uma cooperação permanente entre governos, instituições de ensino superior, estudantes, funcionários²⁴, empregadores e outros interessados” (Ministres Chargés de l’Enseignement Supérieur; 2009: 2).

Deste modo, parece importante concluir que este “atraso” na implementação das metas do PB se poderá dever por um lado às constantes e sistemáticas reformulações das áreas prioritárias de ação do PB e, por outro lado, ao impacto e reação dos académicos perante a introdução do PB nas suas instituições de ensino, a par com a diversidade de apropriações e interpretações relativamente aos conceitos inerentes e promovidos pelo PB por estes atores dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Neste contexto, é importante ter também em consideração o papel destes atores na implementação da reforma do PB nos sistemas de ES, perfazendo um “dilema, [no qual] a comunidade académica por si só não reforma coisa

²⁴ *Funcionários*, nesta citação, engloba os docentes, os investigadores e os administrativos das instituições de ES.

nenhuma, mas sem a comunidade académica não há reforma” (cit. Perito, p. 3).

III.2. Políticas em desenvolvimento no Espaço Europeu de Ensino Superior

A segunda fase da reforma europeia da educação superior, ainda vigente, reporta-se ao período compreendido entre 2010 e 2020 e pretende concretizar plenamente os objetivos do PB. Neste sentido, os ministros signatários deste processo, afirmam através do Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) que

“Nossa ambição é assegurar que as instituições de ensino superior disponham dos recursos necessários para continuar a cumprir a vasta gama das suas funções, nomeadamente preparar os estudantes para serem cidadãos ativos numa sociedade democrática, preparar os estudantes para as suas carreiras futuras e permitir o seu desenvolvimento pessoal, criar e manter uma base ampla e um elevado nível de conhecimento, e estimular a investigação e a inovação” (Ministres Chargés de l’Enseignement Supérieur; 2009: 1).

No sentido de concretizar esta ambição, os ministros estabeleceram as seguintes prioridades para esta nova fase do PB: proporcionar igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade; aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; promover a empregabilidade; desenvolver RA centrados no estudante e missões de ensino; articular a educação, a investigação e a inovação; internacionalizar as atividades das instituições de ensino europeias e colaborar a nível mundial; incrementar as oportunidades de mobilidade e sua qualidade; monitorar e avaliar os progressos realizados no contexto do PB; desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais e garantir o financiamento. Estas prioridades foram ratificadas em 2010, através da Declaração de Budapeste-Viena.

Na mesma linha, tendo em conta que “a União Europeia tem-se revelando um autêntico locus supranacional de definição de políticas educacionais de carácter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior” (Lima, Azevedo & Catani, 2008: 9), as instituições europeias continuaram a apostar na modernização do ES e na centralidade da educação nos projetos europeus, apoiando a continuidade do PB nesta nova década e reforçando a necessidade destas reformas. Assim, a UE defende que

“Até 2020, a cooperação europeia deverá ter por principal objetivo apoiar o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação nos Estados-Membros que visem garantir: a) a realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos; b) uma prosperidade económica sustentável e a empregabilidade, promovendo simultaneamente os valores democráticos, a coesão social, a cidadania ativa e o diálogo intercultural” (Conselho, 2009a: 3).

Neste documento são determinados quatro objetivos estratégicos – tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa e incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação – que se apresentam convergentes com as prioridades desta nova fase de implementação do PB, sendo que este último “está a ser apropriado pela Comissão Europeia e implementado por meio de lei ‘soft’²⁵ e instrumentos ‘soft’ visando o cumprimento de agendas políticas focado na relevância económica e na concorrência global” (Magalhães, 2010: 47).

Parece pertinente, a este respeito, a assunção de que as atuais reformas europeias da educação superior, ao diminuírem consideravelmente o protagonismo dos estados nacionais, estão a conduzir à “desnacionalização” e consequente definitiva “europeização” das universidades (Lima, Azevedo e Catani, 2008: 12). Em suma, o PB, ainda em fase de desenvolvimento e implementação, constitui-se como um produto de uma ação política que promove “uma sociedade global, um mundo plano, em que o paradigma de existência, [...] é um paradigma de ‘coopetição’, que é cooperação mas naturalmente competição, nós estamos a cooperar mas estamos a competir” (Cit. Perito, p. 2-3), e visa implementar uma cooperação europeia para competir a nível mundial. Conforme é assinalado no Relatório «*Bolonha a partir de 2010*»,

“Nos anos até 2020, os principais desafios identificados são os da globalização e da demografia. O ensino superior europeu irá responder de forma adequada através da sua contribuição para a construção da sociedade europeia do conhecimento e tornando-a uma sociedade coesa. O ensino superior europeu continuará a ser uma responsabilidade pública e um bem público” (Benelux Bologna Secretariat, 2009: 27).

²⁵ ‘Soft Law’, nas palavras do autor significa que o PB “não é baseado em legislação imposta a nível europeu, nacional e mesmo a nível institucional. Isto abre o caminho a uma interpretação enviesada localizada a nível nacional e institucional, conduzindo a uma situação afastada da homogeneidade” (Magalhães, 2010: 41).

Paralelamente, é também importante considerar que “na Europa [...] a pressão do crescimento económico levou muitos dirigentes políticos a reorientarem todo o sistema universitário – o ensino e a investigação, em simultâneo – numa ótica de crescimento” (Nussbaum, 2010: 65). O ensino e a investigação estão correntemente a ser reorientados tendo por base objetivos económicos, sendo que

“de facto, a produção de conhecimento e a produção económica tendem a não ser âmbitos totalmente distintos, um é suscitado e apoiado crescentemente pelo outro. A investigação em ambos os casos parece ser crucial: é relevante social e economicamente e desempenha um papel de continuada vigilância sobre as consequências (esperadas e não esperadas) da aplicação do conhecimento na transformação da realidade física e social, não se reduzindo, portanto, à sua definição a partir da relevância económica” (Magalhães, 2006: 37).

Nesta linha, depreende-se a crescente importância para as instituições europeias do denominado “triângulo do conhecimento plenamente funcional” (Conselho, 2009b: 1), o qual estabelece um papel preponderante da estreita conexão entre os elementos da tríade ensino-investigação-inovação nas reformas do ES. Assim, os países europeus adotaram a educação como uma estratégia e incutiram ao ES a missão de ultrapassar problemas económicos, justificando que

“Num momento de desaceleração económica global, é essencial que a Europa utilize plenamente o potencial de cada indivíduo e continue a promover um investimento mais elevado, mais eficiente e mais centrado na educação e na formação de qualidade. A atualização e a adaptação dos conhecimentos e competências de todos os cidadãos são fundamentais para preparar o caminho de saída da crise, bem como para enfrentar os desafios a longo prazo da competitividade económica global, do emprego, da cidadania ativa e da inclusão social” (Conselho da União Europeia, 2009: 2).

Esta orientação ideológica e política alicerça a subsistência da reforma do ES europeu, sustentando a criação do PB e das estratégias europeias atuais. Contudo, parece importante realçar que

“Em qualquer democracia moderna, o interesse nacional exige uma economia forte e uma cultura de empresa florescente. Uma economia próspera requer, por sua vez, as mesmas aptidões da cidadania. Mas os responsáveis por aquilo a que chamo “educação com fins lucrativos” ou “educação para o crescimento económico” adotaram uma conceção empobrecida do que é necessário para chegar aos seus fins. Ora, na medida em que uma economia forte é um meio ao serviço de finalidades humanas e não um fim em si, este

argumento é menos importante que a estabilidade das instituições democráticas” (Nussbaum, 2010: 64)²⁶.

Este contexto político do qual emerge o PB teve o seu impacto na reorganização da estrutura e desenvolvimento de instrumentos de comparabilidade das universidades, mas de facto implicam modificações profundas nos processos educativos veiculados por estas instituições. Assim, esta

“educação para o crescimento económico supõe que um grupo de pessoas suscetíveis de constituir uma elite relativamente restrita tenha apenas um conhecimento muito rudimentar da história e dos factos económicos. Também se evita que o relato histórico e económico dê lugar a uma reflexão crítica séria sobre as desigualdades de classe, de origem e de sexo, ou sobre as possibilidades de sobrevivência da democracia perante desigualdades em massa. O pensamento crítico não deve, pois, ser uma componente demasiado importante da educação para o crescimento económico. A liberdade de pensamento do estudante é perigosa, quando o objetivo é formar trabalhadores dóceis, tecnicamente eficazes, encarregados de executar os planos das elites que pretendem atrair investimentos estrangeiros e promover o desenvolvimento tecnológico” (Nussbaum, 2010: 64).

Assim, questiona-se atualmente, que tipo de processos de ensino-aprendizagem-avaliação permitem a concretização de uma educação para o crescimento económico. Paralelamente, deve-se realçar o facto de que,

“só muito recentemente é que a nível do grupo de Bolonha se começou a falar dos paradigmas de ensino-aprendizagem [o que conduziu a] uma separação, um afastamento entre a comunidade académica [...] e o processo de Bolonha. É porque a academia só está preocupada com os métodos, não está tão preocupada com a estrutura, e a academia sentiu o processo de Bolonha como uma coisa que não era dela, que veio do exterior. [...] Atualmente, sim, reconhece-se que a grande e duradoura reforma de Bolonha está nos métodos e não na estrutura” (cit. Perito, p. 3).

Neste sentido, constata-se que as modificações introduzidas pelo PB nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação que vêm sendo praticados nos estabelecimentos de ES dos diversos países europeus, estão a ser, presentemente, cada vez mais desenvolvidas e implementadas.

²⁶ É importante ter em consideração que esta autora, sendo norte-americana, se refere a um contexto mais global do que apenas ao caso europeu. Contudo, refere no seu artigo que este problema, no contexto europeu, ainda se encontra mais acentuado.

III.3. A perspectiva de mudança para os “resultados da aprendizagem” e as respetivas implicações (nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação)

O PB, apesar de não se centrar visivelmente na definição e configuração dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação veiculados nas instituições de ES, teve, de facto, um impacto incontornável na modificação das orientações destes. Esse impacto surge

“Com a afirmação da sociedade do conhecimento e das transformações que lhe estiveram associadas, este modelo de ensino foi-se revelando deficitário para munir os estudantes de competências indispensáveis à sua futura realização pessoal, social e profissional, e, conseqüentemente, de os apetrechar com as capacidades necessárias para prosseguirem a aprendizagem ao longo da vida, em contextos de mudança e inovação contínuas” (Morgado, 2009: 55).

Isto significa que, “o processo de Bolonha não é só um ajuste de tempos, é um ajuste de filosofias de ensino, paradigma de ensino, que depende não só dos cursos, nem dos docentes mas também dos estudantes” (cit. DC MIEIC²⁷, p. 1). Este “ajuste” de paradigmas de ensino foi promovido e disseminado pela construção e implementação de instrumentos produzidos no âmbito do PB como, por exemplo, o sistema de créditos (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) e o Quadro Europeu de Qualificações, o que “colocou os resultados de aprendizagem na agenda política” (CEDEFOP, 2009: 1).

No sistema de créditos europeu, os créditos devem ser atribuídos tendo por base o volume de trabalho do estudante necessário para atingir os RA de uma UC²⁸. Assim, o ECTS é

“um sistema para acumulação e transferência de créditos, centrado no estudante, e baseado na transparência dos resultados de aprendizagem e dos processos de aprendizagem, visando facilitar o planeamento, distribuição, avaliação, reconhecimento e validação das qualificações e unidades de

²⁷ «Cit. DC MIEIC» irá ser utilizado ao longo deste texto para representar uma transcrição literal do que o diretor do curso MIEIC afirmou durante a entrevista exploratória.

²⁸ Parece importante ter em consideração que, para que quem ensina consiga calcular com algum rigor o tempo que é necessário, em média, para que os estudantes aprendam, é preciso executar um exercício de empatia e de observação, fazendo depois verificações sucessivas e ajustes progressivos.

Paralelamente será também relevante ter em conta que os estudantes apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, os quais não são considerados por esta visão padronizada sobre o volume de trabalho dos estudantes. Por outro lado, é também significativo considerar que os estudantes por vezes utilizam um método de trabalho “à portuguesa”, o qual consiste em deixar para os últimos dias o estudo que deveria ser sistemático, constante e continuado.

aprendizagem, bem como da mobilidade dos estudantes” (European Communities, 2009: 11).

No que diz respeito ao quadro europeu de qualificações, este define 8 níveis de referência para a organização dos sistemas educativos europeus, desde o nível de ensino básico até ao grau de doutoramento. Estes níveis são descritos em termos de RA, sendo estes especificados “em três categorias – conhecimentos, aptidões e competência. Isto significa que as qualificações, em diferentes combinações, englobam um vasto âmbito de resultados de aprendizagem, incluindo conhecimento teórico, aptidões práticas e técnicas e competências sociais, nos quais a capacidade de trabalhar com os outros será crucial” (Comunidades Europeias, 2008: 3)²⁹.

Uma leitura destes instrumentos leva-nos a constatar que são fundamentados numa abordagem do ensino centrado no estudante e têm por base o conceito de RA. Em suma, os

“resultados de aprendizagem contribuem para todos os aspetos da agenda de Bolonha (em cada linha de ação), pois desempenham um papel subjacente (uma abordagem metodológica comum) na expressão clara da relação ensino-aprendizagem-avaliação, bem como uma expressão transparente das qualificações, quadros de qualificação, qualidade e suas ferramentas associadas - indicadores de ciclos, níveis, indicadores de nível, descritores de qualificação” (Adam, 2006: 22).

O termo “resultados de aprendizagem” (RA) foi inicialmente referido em documentos oficiais do PB através do Comunicado de Berlim (2003). Assim,

“Os resultados de aprendizagem têm alcançado um *status* elevado reforçado pelo número omnipresente de suas referências em conferências, documentos oficiais e comunicados. Isto está em forte contraste com o baixo nível de compreensão que lhes estão associados e a sua relativamente rara implementação prática em toda a Europa. [...] Esta lacuna apresenta um desafio significativo para o Processo de Bolonha” (Adam, 2004: 3).

Esta lacuna encontra-se ligada, essencialmente, à confusão inerente à definição de RA. Diversos autores, como Gosling e Moon (2002), Moon (2004), Adam (2004; 2006) e Kennedy, Hyland e Ryan (2007) procuraram clarificar a definição de RA, distinguindo-os de conceitos como objetivos, competências ou capacidades.

²⁹ A emergência das competências sociais repercutiu-se, por exemplo no contexto da FEUP, através da criação de UC tais como Proficiência Pessoal e Interpessoal no MIEIC ou Competências Pessoais e Interpessoais no MIEEC.

A este propósito, e com a colaboração de alguns dos autores supracitados, o CEDEFOP³⁰ realizou relatórios intitulados «A mudança para os resultados de aprendizagem» (The Shift to Learning Outcomes, 2008, 2009), procurando compreender como os RA estão a ser conceptualizados, desenvolvidos e usados nos 32 países que participaram no programa “Education and Training 2010”, com a finalidade de desenvolverem sistemas dinâmicos de aprendizagem ao longo da vida como resultado de reformas nas quais as mudanças na educação e formação são perspetivadas como desempenhando um papel importante na realização das aspirações económicas, sociais e ambientais que os governos Europeus acordaram na Estratégia de Lisboa.

O seu interesse reside na exploração de diferentes aspetos dos RA, desde o seu uso sistémico nas transformações da educação e formação até à sua utilização para gerar reformas no currículo e na avaliação. A sua principal inovação consiste no facto de se tratar de uma abordagem que inclui simultaneamente a educação geral; a educação/formação vocacional e o ES. Em síntese, o relatório final explicita que “este estudo reúne e analisa dados que demonstram que os governos e os intervenientes Europeus estão a ficar cada vez mais convencidos que a aprendizagem baseada unicamente nos *input* não responderá adequadamente aos desafios futuros dos indivíduos, da sociedade ou da economia” (CEDEFOP, 2009: 9).

Face a este posicionamento, é sustentada a ideia de que é importante investir cada vez mais na identificação dos RA, com base no fundamento que estes “formam parte de uma abordagem inovadora para ensinar e aprender, a qual alguns autores identificaram como uma parte integrante de um novo paradigma de aprendizagem” (*idem*: 9). Como é possível constatar-se, é sugerido que os RA serão cada vez mais importantes na reforma da educação e da formação, proporcionando um importante foco de orientação para a mudança. Assim, esta mudança promotora de reforma educativa caracteriza-se por

³⁰ Apesar de o CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) ser uma instituição maioritariamente dirigida às políticas e investigação sobre os sistemas de formação existentes, os seus estudos sobre RA incidiram sobre a educação em geral e, mais especificamente, sobre os sistemas de formação e o ES.

“em vez de um modelo de educação que privilegia o ensino de saberes, que faz da memorização o seu pilar fundamental e que vai prolongando o seu divórcio com a vida, torna-se necessário desenvolver dinâmicas que recorram ao debate e à reflexão e criar condições para que os estudantes se assumam como os principais protagonistas das suas próprias aprendizagens e possam conferir sentido e utilidade ao que aprendem na escola” (Morgado, 2009: 55).

Neste sentido, quer ao nível da política de desenvolvimento ou de implementação, conclui-se no estudo referido anteriormente (CEDEFOP, 2008: 41-42) que, os RA:

- representam uma orientação das estratégias de aprendizagem ao longo da vida;
- são requeridos para desempenhar múltiplas funções na educação nacional e nos sistemas de formação dos países Europeus: reconhecimento da aprendizagem anterior, a atribuição de crédito, qualidade, planos de aprendizagem, competências chave para a vida, credibilidade para os empregadores, etc., assim como modernizar a direção da educação e formação conforme os sistemas vão sendo reformados no sentido da aprendizagem para toda a vida;
- constituem uma série de processos e ferramentas úteis que podem ser aplicados de diversas formas em diferentes políticas e contextos de ensino e aprendizagem;
- proporcionam um papel chave na organização de objetivos sistémicos, currículo, pedagogia, avaliação e garantia de qualidade;
- têm profundas implicações para tornar os sistemas mais centrados na aprendizagem, para a organização das instituições e do currículo, e para o papel e a formação dos professores;
- são criticamente importantes no desenvolvimento dos quadros nacionais de qualificações, sistemas de transferência e acumulação de créditos, complemento/suplemento do diploma, reconhecimento da aprendizagem prévia e garantia da qualidade.

Contudo, observa-se que a utilização deste conceito varia³¹ nos diferentes países, já que cada um possui os seus próprios subsistemas e fatores como sistemas de qualificações, currículo e avaliação. Da mesma forma, nos diferentes contextos, os termos utilizados para definir RA também variam:

- enunciados do que se espera que um estudante saiba, compreenda e/ou seja capaz de demonstrar depois da conclusão de um processo de aprendizagem (cf. Projeto *Tunning*);

³¹ Procurando esclarecer o âmbito de aplicação do conceito de RA, foi realizado na FEUP um Seminário internacional intitulado “*Bologna Seminar on Development of a Common Understanding of Learning Outcomes and ECTS*”, em Junho de 2008.

- enunciados do que um estudante sabe, compreende e é capaz de fazer na conclusão de um processo de aprendizagem (EQF)³²;
- enunciado de quais as competências³³ que se espera que um estudante possua como um resultado do processo de aprendizagem.

Apesar de se pretender que tenham um impacto direto e formativo no currículo e na pedagogia, contribuindo significativamente para definir *o que e como* os jovens aprendem, assim como na AA, constata-se que não existe um único meio correto ou apropriado de os abordar e que o conceito pode ter uma série de conotações e designações, precisamente porque é usado em diferentes contextos. Deste modo, no âmbito do desenvolvimento do PB, foi adotada a seguinte definição:

- “os resultados de aprendizagem descrevem o que um estudante deve saber, compreender e ser capaz de fazer após a conclusão bem sucedida de um processo de aprendizagem” (European Communities, 2009: 11).

Por outro lado, os decisores políticos estão a usar os RA de diversas formas e em diferentes níveis do processo de conceptualização e de reforma educativa nos vários países europeus. Neste sentido, procurando também clarificar os procedimentos a realizar na definição e implementação dos RA pretendidos pelos processos de ensino-aprendizagem-avaliação veiculados pelas instituições de ES, foi utilizada a taxonomia de Bloom (1956) como um instrumento facilitador para a sua formulação. Esta taxonomia baseia-se na aceção de que a aprendizagem é um processo que implica uma crescente complexidade de raciocínio e identifica, respetivamente, seis níveis de aprendizagem (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), a cada um dos quais é atribuída uma listagem de verbos de ação que correspondem à concretização dos respetivos RA.

Segundo o referido relatório do CEDEFOP (2008, 2009), no trabalho desenvolvido até ao momento tem-se procurado a participação de uma série de intervenientes (parceiros sociais, professores e formadores profissionais,

³² A definição do *European Qualification Framework* de RA atingiu o seu propósito depois de um longo período de pesquisa e discussão. Trata-se de uma definição (mais ou menos) consensual acordada entre os governos que participam no “*Education and Training 2010*”.

³³ O termo “competência” parece também não reunir consenso, pelo que a tendência é definir e classificar competência de acordo com as tradicionais investigações de cada país, seguindo abordagens próprias.

comunidades de investigação, estudantes e a comunidade em geral³⁴), os quais têm o papel de fazer a mudança e de implementar os RA. É considerada vital a interação entre as intervenções de topo-base e de base-topo pois, para ser significativa, a identificação dos RA tem de resultar de um esforço de colaboração e de uma forte participação dos intervenientes nos desenvolvimentos a nível do sistema em causa.

Esta consideração remete para o desafio que a implementação dos RA no contexto do PB impõe aos atores e sistemas envolvidos, nomeadamente porque “dar prioridade ao resultado de aprendizagem é frequentemente descrito como um indicativo de - e levando a - uma nova abordagem de ensino e aprendizagem” (CEDEFOP, 2009: 18). Assim, em suma,

“As tendências internacionais em educação mostram uma mudança da abordagem tradicional «centrada no professor» para uma abordagem «centrada no aluno». Este modelo alternativo focaliza o que os alunos deverão ser capazes de fazer no final do módulo ou programa. Assim, esta abordagem é comumente referida como uma abordagem baseada em resultados” (Kennedy, Hyland e Ryan, 2007: 3).

Esta abordagem, ao focalizar-se nas aprendizagens do estudante, impulsiona uma modificação considerável na estruturação³⁵ dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, isto porque

“o ensino era muito académico, muito escolástico, muito baseado na transmissão de conhecimentos, fazia pouco apelo à participação do aluno, a uma atitude de maior pró-atividade da parte do aluno, no sentido de investigar conteúdos, de consultar bases de dados, de poder reunir as suas próprias áreas de interesse” (cit. DC MIP³⁶, p.1-2).

Assim, é atualmente imputada aos estudantes uma postura ativa perante a sua própria aprendizagem, o que implica, necessariamente, competências como autonomia e responsabilidade, previamente adquiridas, procurando promover uma “autonomia [que] é responsabilizada, é supervisionada e avaliada. Agora, ele próprio, para se submeter a avaliação tem que fazer uma prévia auto-avaliação, isso é verdade. Para ele se submeter à avaliação com

³⁴ Verifica-se que embora alguns dos parceiros já sejam reconhecidos há algum tempo como intervenientes ativos, os estudantes devem agora também ser identificados como um interveniente, como acontece em alguns contextos. Por outro lado, conclui-se que não são os mesmos atores chave para a educação e formação vocacional, educação geral e ES.

³⁵ Neste contexto, a estruturação destes processos poderá sofrer uma inversão, promovendo a seguinte sequência: avaliação-aprendizagem-ensino.

³⁶ «Cit. DC MIP» irá ser utilizado ao longo deste texto para representar uma transcrição literal do que o diretor do curso MIP afirmou durante a entrevista exploratória.

sucesso tem que ser capaz de fazer uma auto-avaliação porque não tem muita gente a ver o que ele está a fazer” (Cit. Perito, p. 10).

Portanto, o papel dos professores também se transformou, no sentido em que “deixou de ser um papel tão associado à função tradicional do professor, de transmissão dos conteúdos e abriu-se mais à perspetiva de ser também um veículo de ajuda à construção das competências que o estudante terá obrigatoriamente que adquirir para cumprir os objetivos da sua aprendizagem” (Cit. DC MIP, p. 3). Neste sentido, admite-se que “o discurso recente sobre o que tem sido designado por ‘paradigma de Bolonha’, e que tem realçado que a docência baseada no ensino tem de dar lugar à docência baseada na aprendizagem, tem constituído talvez um dos principais motivos para o despertar do reconhecimento da necessidade de se aprender a ‘ser professor/a’.” (Leite, 2008: 133)

Estas transformações dos papéis dos professores e dos estudantes são inerentes à aplicação dos RA como base de configuração dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Assim,

“os resultados de aprendizagem fazem parte de uma abordagem ao ensino e aprendizagem inovadora, que alguns identificaram como parte de um novo paradigma de aprendizagem. Os resultados de aprendizagem são o foco, e prestam um papel fundamental na organização de objetivos sistémicos, currículos, pedagogia, avaliação e garantia de qualidade. O aumento do uso dos resultados de aprendizagem é esperado que tenha profundas implicações para tornar os sistemas mais centrados no aluno” (CEDEFOP, 2008: 1).

Como abordagem educativa, os RA, segundo Adam (2004, 2006) e Kennedy, Hyland e Ryan (2007), têm a sua origem nas teorias comportamentalistas da educação³⁷, sendo que “o comportamentalismo enfatizou a clara identificação e medição da aprendizagem e a necessidade de produzir resultados observáveis e mensuráveis” (Adam, 2006: 2). Opostamente às considerações destes autores, os relatórios do CEDEFOP (2008, 2009) que constituem uma possível base para a aplicação dos RA no contexto do PB, salientam que

“Os resultados de aprendizagem são melhor entendidos como um conjunto de processos e ferramentas úteis que podem ser aplicados de diversas maneiras

³⁷ Depois de tantas referências positivas aos RA, talvez seja importante referir algumas críticas, como, por exemplo, o facto de se poder assim sobrevalorizar os resultados em detrimento dos processos de aprendizagem ou a contradição teórica implícita entre a perspetiva comportamentalista dos RA e a abordagem construtivista da aprendizagem ativa. Para um maior aprofundamento desta questão consultar Zabalza (2004).

em diferentes políticas de configurações do ensino e aprendizagem. Daqui decorre que não há uma única forma correta ou apta de os abordar. O termo pode ter uma variedade de conotações e denotações, precisamente porque ele é usado em diferentes contextos" (CEDEFOP, 2009: 10).

Neste contexto, a reflexão que Grootings e Nielson (2009) elaboraram sobre as principais teorias da aprendizagem estabelece uma grande diferenciação entre as abordagens tradicional - comportamentalista e cognitivista - e a da aprendizagem ativa – construtivista - e refere esta última como um ‘novo paradigma’, mais apropriado ao atual contexto de transição em que vivemos.

Paralelamente, o CEDEFOP (2009) adere a esta assunção e considera que a aprendizagem ativa é o paradigma educativo atualmente mais adequado para os sistemas de ensino no sentido em que esta se baseia nas abordagens construtivistas da educação e se foca no papel ativo que os estudantes deverão ter nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação³⁸.

Perspetivando a ‘aprendizagem ativa’ como algo que “envolve os estudantes em fazer coisas e pensar acerca das coisas que estão a fazer” (Bonwell & Eison, 1991: 18) ou como “o envolvimento ativo dos estudantes na sua aquisição de conhecimentos, competências e atitudes” (Hurd, 2000: 30), é necessário considerar-se que, numa perspetiva construtivista, se insiste que a responsabilidade da aprendizagem deve pertencer cada vez mais ao aprendente (Von Glasersfeld, 1989), constituindo-se como um fator decisivo, no sentido em que proporciona o exercício de uma autonomia auto-reguladora. A responsabilidade passa a ser vista como um motor da dinâmica da aprendizagem ativa, levando a que o estudante procure aprender a autorregular-se para melhor poder progredir em termos de aprendizagem. Deste modo, podemos admitir

“que o discurso que tem acompanhado o debate sobre o processo de Bolonha tem gerado alguns efeitos no reconhecimento de que o modo de trabalho pedagógico transmissivo tem de dar lugar ao modo de trabalho pedagógico assente na descoberta e na aprendizagem comprometida que faz dos estudantes construtores dessa aprendizagem” (Leite, 2008: 133).

Paralelamente, estudos e relatórios produzidos acerca do âmbito dos RA, nomeadamente os da autoria de Gosling e Moon (2002) e Moon (2004), atribuem grande importância na redefinição dos critérios de avaliação. Desta

³⁸ Para uma melhor conceptualização da aprendizagem ativa ver capítulo IV desta dissertação.

forma, reconhecendo-se que as formas tradicionais de avaliação (essencialmente sumativa) parecem apresentar-se como algo desajustadas e redutoras em relação à atitude de maior autonomia e responsabilidade que exige uma aprendizagem ativa, é necessário admitir a necessidade de, a este nível, existirem profundas alterações. Neste sentido,

“A identificação da aprendizagem ativa como um novo – ou cada vez mais dominante – paradigma levanta a questão de que tipos de avaliação são adequados. A solução pode ser encontrada ligando a avaliação ao ciclo de aprendizagem ativa. Isto implica fortemente a necessidade de uma avaliação formativa, bem como a criação de uma cultura de auto-avaliação como parte explícita da avaliação para a aprendizagem. Os exames tradicionais de fim de curso podem exercer uma função seletiva, mas de facto não podem desempenhar esta função formativa” (CEDEFOP, 2009: 146).

Isto significa que, orientar a configuração dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação através dos RA pretendidos implica a adoção de critérios de avaliação que possibilitem, de facto, a averiguação desses RA no final do processo educativo. Assim,

“uma avaliação bem sucedida dos resultados de aprendizagem é a condição prévia para a concessão de créditos a um aprendente. Portanto, as afirmações dos componentes do programa sobre os resultados de aprendizagem devem ser sempre acompanhadas de critérios de avaliação claros e apropriados para a concessão de créditos, o que torna possível verificar se o aluno adquiriu o conhecimento, compreensão e competências desejados” (European Communities, 2009: 14).

Paralelamente, emerge também a necessidade de adaptar os métodos de ensino para (cor)responder às implicações que os RA apresentam, nomeadamente, a utilização de “métodos de ensino mais ativos, mais centrados no estudante, fazendo mais apelo à componente prática e de iniciativa, um ensino também mais tutorial” (cit. DC MIP, p. 6).

Conclui-se que a mudança de paradigma educativo no ES é, atualmente, algo ainda em construção porque os RA impõem modificações na configuração dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação mas encontram-se, também, dependentes da forma como as instituições os aplicam na estruturação e concretização destes processos.

Paralelamente, a forma como as instituições se apropriam dos RA na conceção dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, revela-se essencial nos efeitos que esta orientação teórica terá na prática. Ou seja, sendo os RA determinados *a priori* configuram-se, de facto, como uma abordagem comportamentalista do ensino, no sentido em que os processos de

ensino-aprendizagem-avaliação são impostos ao estudante. Neste sentido, trata-se de uma perspetiva que, apesar dos referidos processos se encontrarem centrados no estudante, não permite a intervenção deste na sua organização ou na estruturação das suas próprias aprendizagens, afastando-se de uma perspetiva de aprendizagem ativa. Contrariamente, se os sistemas de ensino desenvolverem os RA com a participação dos estudantes, conforme uma perspetiva construtivista da educação, as aprendizagens tornam-se significativas e possibilitam uma maior responsabilização dos estudantes pela gestão das suas aprendizagens e pelo estabelecimento dos seus objetivos.

No quadro destas ideias, ao longo da análise efetuada sobre os documentos e discursos relativos aos RA, o conceito de “estudante” emerge como central mas, ao mesmo tempo, como um ente abstrato que constitui uma espécie de estudante padrão, ao qual todos se devem assemelhar. Isto significa que as especificidades dos sujeitos aprendentes não são contempladas, sendo que, de facto, os processos e os ritmos de aprendizagem são distintos de estudante para estudante.

Assim, conforme os estudos de Adam (2004) revelam, os RA estão a ser adotados pelos Estados signatários do PB mas de forma limitada e heterogénea. Este autor clarifica também que os RA são atualmente adotados no contexto do PB por 3 níveis: nível local (pelas instituições de ES na definição dos módulos, programas e qualificações); nível nacional (através dos quadros de qualificações e da garantia da qualidade); nível internacional (para promover o reconhecimento e a transparência).

Em suma, “os resultados de aprendizagem são indiscutivelmente melhor vistos como um alicerce fundamental das reformas educacionais de Bolonha. Isto é porque eles são um dispositivo prático e representam uma abordagem metodológica que tem sido adotada para melhorar a competitividade, a transparência, o reconhecimento e a mobilidade da educação europeia” (Adam, 2006: 3). Contudo, em termos de mudança de paradigma educativo, este alicerce fundamental ainda se configura como algo dúbio, dependente da interpretação e adoção prática da sua funcionalidade nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

III.4. Reflexos do discurso de Bolonha na legislação portuguesa

Portugal, sendo um estado signatário do PB que pertence ao EEES, teve, tem e irá ter, necessariamente, que efetuar reformas no sistema nacional de ES, sendo estas reformas um meio para a convergência entre as políticas nacionais e a estratégia europeia. Neste sentido, pode-se verificar que as mudanças que o PB desencadeou no sistema de ES português foram de índole político, legislativo, estrutural e organizacional, focando-se o estudo aqui apresentado na influência ao nível das práticas desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Ao nível político, salienta-se a adoção das ações prioritárias constituintes do PB, traduzida por uma clara modificação de carácter legislativo, da qual resultou um conjunto de novas leis e/ou de alterações às já existentes que regulamentam o ES em Portugal.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, representa um marco na educação nacional, sendo o primeiro documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional. Neste documento, são assinalados os objetivos do ES, os quais foram modificados, através da introdução da Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, no contexto da implementação do PB e o que o quadro nº5 sistematiza.

Quadro nº5:
Síntese dos objetivos do ES nas duas Leis portuguesas existentes

LBSE – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro		Alteração à LBSE – Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto
Art.º 11 Ponto 2 Alíneas	a)	Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
	b)	Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua;
	c)	Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
	d)	Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
	e)	Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
	f)	Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
	g)	Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural
	h)	
	i)	

Conforme se pode verificar, as alterações aos objetivos do ES nacional definidos na LBSE, provocadas pela implementação do PB orientam-se, essencialmente, por uma maior preocupação com:

- a globalidade e a sociedade europeia;
- as artes e as humanidades;
- o espírito empreendedor;
- a aprendizagem ao longo da vida;
- a língua e cultura portuguesas;
- o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.

Assim, a nível político e legislativo observa-se uma modificação orientada por princípios decorrentes do PB, nomeadamente a introdução de referências à Europa, ao empreendedorismo e à aprendizagem ao longo da vida, mas

também a manutenção da autonomia e especificidades de âmbito nacional, designadamente a promoção da língua e cultura portuguesas.

Relativamente às alterações da LBSE decorrentes da implementação do PB em Portugal, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior realça no documento orientador para a avaliação, revisão e consolidação da legislação do ES,

“as grandes opções para a revisão da lei de bases do sistema educativo passam pela adesão das instituições do ensino superior ao novo paradigma do ensino designado por aprendizagem ao longo a vida, o que se traduz pela atribuição de graus e diplomas que garantam a mobilidade dos estudantes, a comparabilidade das qualificações e a empregabilidade dos licenciados, sem pôr em causa a qualidade do ensino lecionado” (Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2003: 13).

Para concretizar esta adesão foi necessário criar condições no sentido da equidade de acesso à aprendizagem ao longo da vida, através da modificação dos requisitos de acesso ao ES português e da conceção de conjunturas para o reconhecimento da experiência profissional. Ao nível da organização, o ES português é constituído por um sistema denominado por binário, o qual compreende o ensino universitário que tem por missão a “oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino” (Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro) e o ensino politécnico que deve “concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente” (*idem*).

Este sistema binário permite que coexistam instituições de ES com missões distintas, sendo determinado na primeira LBSE (1986) que as instituições de ensino universitário podem atribuir graus de licenciado, mestre e doutor enquanto as instituições de ensino politécnico podem unicamente atribuir o grau de bacharel ou diplomas de estudos superiores especializados. Posteriormente a Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, introduziu a primeira alteração à LBSE, conferindo a possibilidade das instituições de ensino politécnico atribuírem o grau de licenciado.

Esta organização do ES segundo os graus de bacharel, licenciatura, mestrado e doutoramento, e a consequente duração dos cursos ministrados em Portugal, estava desfasada do panorama europeu e internacional, sendo que “se a duração dos estudos, para obter um determinado nível de formação, for maior em Portugal do que noutros países, está comprometida a capacidade

de atrair estudantes de outros países e os estudantes portugueses poderão ser levados a optar por estudar noutro país” (Lourtie, 2001: 3).

Realça-se a importância que o PB teve na concretização de cursos superiores mais curtos e na supressão do grau de bacharel, nomeadamente porque esta situação de divergência permitia que “ao fim de um tempo equivalente à Licenciatura, [os estudantes em outros países europeus] obtêm um grau que dá acesso ao Ph.D. que, se o fizerem, terá equivalência ao Doutoramento em Portugal. Acresce que quem consegue seguir esta via são os que têm maior capacidade económica, criando uma situação de injustiça” (*idem*: 3). Assim,

“Em Portugal estão a ser introduzidas grandes mudanças na organização do ES através das reformas de Bolonha, relativas tanto à estrutura dos graus como à organização e oferta do ensino. Essas mudanças começaram no ano letivo 2006/07. A mudança mais visível até agora é a licenciatura de três anos que substitui as anteriores licenciaturas de 5/4 anos, e agora seguido por um mestrado de dois anos e um de doutoramento de três anos” (Huet; Tavares; Costa; Jenkins; Ribeiro & Baptista, 2009: 157).

Neste contexto, a implementação do PB pressupôs a reformulação da organização do ES (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto; Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março; Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho e Decreto-Lei nº 230/2009 de 14 de Setembro), implementando um sistema de 3 ciclos equivalente ao do EEES o qual compreende o grau de licenciado e de mestre, ambos atribuídos pelo ensino universitário e pelo ensino politécnico, e o grau de doutor, apenas atribuído pelo ensino universitário.

Esta nova organização do ES foi efetuada tendo em consideração uma necessária “caraterização mais detalhada de cada um dos três ciclos de estudos no quadro dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do processo de Bolonha” (Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março), a qual se baseia na implementação do sistema ECTS e na definição de competências a adquirir para cada ciclo de estudos.

Nesta linha, o PB implicou modificações ao nível da estruturação e organização dos sistemas de ES ao pressupor a adesão ao sistema europeu de créditos (ECTS). Paralelamente, outra das grandes modificações que o PB impôs nas reformas nacionais do ES está diretamente relacionada com o emergente paradigma do ensino centrado no estudante, o qual, conforme

referido anteriormente, redefine a orientação e organização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação veiculados pelos estabelecimentos de ES.

Surpreendentemente, esta modificação ao nível das práticas veiculadas nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação configura-se como principal corrente nas reformas nacionais impulsionadas pelo PB, sendo afirmado através de instrumentos legislativos que a

“questão central no processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências [...] Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior” (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março).

Nesta linha, um estudo desenvolvido por Veiga e Amaral (2007) com as chefias das instituições de ES, apura que “parece claro que o objetivo de Bolonha, na perspetiva das instituições de ensino superior portuguesas, está muito mais ligada à mudança de paradigma, do que às metas de Bolonha de promover a empregabilidade e mobilidade” (p. 9).

Opostamente, constata-se uma omissão no plano legislativo acerca da clarificação sobre as mudanças ao nível da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Com efeito, embora estejam nele referidas orientações para o paradigma de aprendizagem emergente,

“Há igualmente que atingir uma das metas do processo de Bolonha, a da transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências dos estudantes, em que as componentes de trabalho experimental ou de projeto, entre outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo” (Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 Junho).

Relativamente à avaliação, paradoxalmente, apenas é mencionado que, “estabelece-se, através do presente diploma, a elaboração, por cada instituição de ensino superior, de um relatório anual, público, acerca do progresso da concretização do processo de Bolonha nesta vertente [o qual] deve igualmente incluir informação sobre [...] os métodos de trabalho adotados para a integração da aprendizagem e da avaliação de conhecimentos” (*idem*).

Por outro lado, a pertinência de um trabalho que aborde a temática da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem está também evidente em autores que expressam as suas preocupações de um ponto de vista mais

pragmático, relativamente à implementação de mudanças ao nível micro que surgem em consequência de diretrizes procedentes de orientações de nível macro:

“Somos confrontados com a necessidade dos profissionais do ensino superior tomarem a liderança para assegurar que não permitam que o processo escape das nossas mãos. Não podemos deixar que regulações burocráticas (seja a nível institucional ou nacional) enviesem os nossos processos de avaliação efetivos. Se considerarmos que os nossos sistemas não nos permitem implementar uma avaliação inovadora realmente valiosa, por exemplo, então devemos encontrar formas de mudar o sistema. Temos de garantir que as decisões sobre estratégias de avaliação se fundamentam em evidências baseadas nas melhores pesquisas de avaliação disponíveis, mais do que nos costumes e práticas ou no que é fácil de fazer” (Brown, 2004: 88).

Assim, reveste-se de elevada importância todo o trabalho que contribua para a formação de professores, tanto em relação às necessidades de responder às exigências formais³⁹ que a fase de implementação da reforma do ES lhes coloca, como enquanto base de apoio que lhes permita identificar, analisar, selecionar e adotar modos adequados de avaliar tendo em conta o paradigma de aprendizagem emergente.

É importante reconhecer que a implementação do PB no sistema de ES nacional foi concretizada sem aparentes constrangimentos, sendo afirmado no Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de Junho que

“Decorridos dois anos sobre a publicação do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, a concretização do processo de Bolonha ao nível da adoção do modelo de organização do ES em três ciclos já atingiu, em 2007-2008, cerca de 90% dos cursos e ficará concluída, como previsto, até 2010, incluindo-se aqui a adoção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), baseado no trabalho efetivo dos próprios estudantes”.

No entanto, o já referido estudo de Veiga e Amaral apura que “os resultados da pesquisa sugerem que a implementação de Bolonha em Portugal foi alcançada apenas formalmente” (Veiga & Amaral, 2007: 9). Em suma, este contexto político, legislativo e estrutural do sistema de ES nacional tem, na última década, marcado o contexto de transição inerente à implementação do PB em Portugal. Assim, pode-se concluir que

“as universidades, mercê de vicissitudes diversas estavam um pouco *enquistadas*, também a nível do processo ensino-aprendizagem, e esse *enquistamento* derivava do facto de se terem estabelecido rotinas, rotinas em

³⁹ Atualmente, o preenchimento das fichas das UC dos cursos do ES exige, por exemplo, a definição dos modos de avaliação, com especificidade das competências que estão a ser avaliadas e como, verificando-se que existem algumas dificuldades operacionais pela parte dos professores em responder a esta solicitação. Para mais esclarecimentos ver no Capítulo VI Ponto 1 a análise das Fichas das UC.

termos pedagógicos, que só poderiam ser alteradas mediante uma rutura como aquela que o processo de Bolonha veio a proporcionar e, portanto, o processo de Bolonha [...] marcou uma rutura em relação a práticas pedagógicas que eu acho que estavam a precisar de renovação” (Cit. DC MIP, p. 1).

Esta reforma das práticas pedagógicas constitui um dos aspetos que atualmente parece ganhar maior relevância para os políticos e chefias académicas envolvidos no PB no contexto nacional. No entanto, para concretizar esta reforma educativa, parece imperativo que, num nível local, as instituições de ES e os atores, adotem devidamente a referida mudança de paradigma, não apenas formalmente mas, e essencialmente, a introduzam nos seus métodos de ensino e procedimentos de avaliação. Isto significa que, “a outro nível, pretende-se uma evolução de paradigmas pedagógicos, preocupações que terão estado na génese deste movimento e que, mais do que quaisquer outras, dizem respeito e passam quase inteiramente pelos académicos” (Azevedo, 2005: 1).

Assim, é importante considerar que em Portugal “há um problema a nível dos métodos, que é, há uma necessidade de alguma rutura com conceitos culturais prevaletentes sobre o que é a universidade e sobre o que é o ensino e os MTP. Esta rutura não é só com os professores, é com os alunos, muitíssimo com os alunos” (cit. Perito, p. 12). Esta aceção do perito de Bolonha é sustentada pela sua experiência em instituições superiores de outros países, nas quais observou uma postura de maior responsabilidade e compromisso da parte dos estudantes, comparativamente com a postura que os estudantes portugueses demonstram atualmente.

III.5. Implicações do Processo de Bolonha nas orientações da Universidade do Porto

A rutura com conceitos culturais prevaletentes que o perito de Bolonha refere é impulsionada e conduzida, essencialmente, pelas instituições que albergam os atores dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, ou seja, pelas faculdades e universidades ou institutos politécnicos que ministram os cursos superiores em âmbito nacional. Do ponto de vista empírico, esta investigação centrou-se na análise de duas faculdades que pertencem à UP.

Tal como todas as outras universidades, a UP viu-se forçada a adotar todo o conjunto de diretrizes, regulamentos, decretos-lei, comunicados e declarações emitidas tanto a nível europeu como a nível nacional, adaptando os seus cursos a estas orientações.

Assim, durante os últimos anos, a UP tem vindo a introduzir, nos seus cursos, as alterações necessárias para concretizar a adequação aos objetivos do PB e às legislações nacionais consequentes. Alguns exemplos dessas adequações são:

- a introdução do sistema de créditos (ECTS);
- a organização dos cursos em função da atribuição dos três graus (licenciado, mestre e doutor);
- a adoção de novos regulamentos gerais dos cursos de licenciatura, mestrado integrado, mestrado e doutoramento, ajustados às orientações europeias e nacionais;
- a adequação dos procedimentos de monitorização e de avaliação dos vários ciclos de estudo às diretrizes da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

Paralelamente, é chamada a atenção para a aplicação do «*Regulamento dos princípios a observar na avaliação dos discentes da Universidade do Porto*», emitido pela Deliberação nº 1536/2005 desenvolvida pela Reitoria da UP. Este documento pretende regular a avaliação dos estudantes efetuada no contexto dos cursos ministrados no âmbito desta universidade, no sentido em que “a avaliação pode e deve fornecer dados a professores e estudantes que permitam conseguir aprendizagens mais sustentadas e de melhor qualidade” (Deliberação nº 1536/2005, p. 1).

Assim, para a UP, a avaliação formativa tem um papel muito importante na qualidade das aprendizagens promovidas nos processos ensino-aprendizagem-avaliação, reconhecendo “como insuficientes processos de avaliação restritos à medida e sinónimos de classificação. Em alternativa, têm vindo a ser propostos processos que façam dela um dispositivo de formação. Associar a avaliação apenas à classificação tem como consequência que ela surja somente numa etapa final do processo formativo” (*idem*).

No entanto, a UP considera também que a classificação dos estudantes “pela informação que fornece e pelo valor social que lhe é atribuída [...] é muito

importante, o que justifica que se continue a ser considerada como um dos elementos nucleares da avaliação” (Deliberação nº 1536/2005, p. 2). No âmbito desta ideia, é estabelecido que a avaliação sumativa “para além de situar os alunos face a uma meta estabelecida, a avaliação sumativa pode ter ainda a vantagem de contribuir para que os alunos construam sínteses de conhecimentos e relações entre eles. Para que isso aconteça, é necessário que esses instrumentos de avaliação sejam concebidos de forma a estimular essa síntese e relação” (*idem*). Em suma, esta Deliberação desenvolvida pela UP define que

“a avaliação dos alunos tem de ser um processo contínuo e sistemático que vai fornecendo dados a docentes e a discentes sobre o modo como está a ocorrer o processo de formação. Por isso, os dados da avaliação constituem, continuamente, pontos de partida para posteriores intervenções no ensino e na aprendizagem. A avaliação, de acordo com as suas finalidades e consequências, pode assumir funções de diagnóstico, formativa e sumativa” (*ibidem*).

Da mesma forma, a UP determina ainda que “a qualidade da formação depende muito do modo como cada estudante se co-responsabiliza e apropria dos processos que lhe permitam construir o conhecimento” (*ibidem*) procurando promover a utilização de práticas de auto-avaliação na condução dos seus ciclos de estudo.

Estas considerações implementadas na UP têm como objetivo garantir a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação veiculados pelos seus cursos e procuram cumprir “a missão da Universidade [que] é garantir o aprofundamento do conhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam gerar novos saberes” (*ibidem*).

III.6. Níveis de concretização do Processo de Bolonha nas unidades orgânicas em estudo: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto

Esta deliberação da UP é, necessariamente, aplicada nas faculdades pertencentes a esta instituição. Assim, compreende-se que as duas faculdades onde se inserem os cursos alvo desta investigação, FPCEUP e FEUP, foram ambas sujeitas a grandes alterações, incitadas pelo nível macro (orientações

européias), pelo nível meso (legislações nacional) e pelo nível micro (regulamentos da universidade).

Relativamente às alterações efetuadas nos cursos ministrados pela FPCEUP, verifica-se, através dos relatórios de concretização dos objetivos do PB, que no ano letivo de 2009/2010, correspondente ao período de levantamento de dados empíricos para a realização desta investigação, todos os cursos já se encontravam adequados às orientações europeias e nacionais. A análise da implementação do PB nesta instituição pode ser caracterizada pela:

- ▲ consolidação das estruturas de coordenação dos cursos e a implementação de estruturas de gestão intermediária;
- ▲ desenvolvimento de UC comuns a vários cursos;
- ▲ utilização consistente das plataformas informáticas;
- ▲ diversificação dos MTP que promovam o trabalho autónomo dos estudantes;
- ▲ reforço das estruturas de integração e de acompanhamento dos estudantes;
- ▲ consolidação das relações entre formações pré e pós-graduada e as estruturas de investigação da instituição;
- ▲ internacionalização da FPCEUP;
- ▲ dinamização dos gabinetes de pós-graduação;

Neste contexto, este relatório conclui “a existência de um alto grau de satisfação dos estudantes relativamente às formações que lhes são oferecidas, grau de satisfação particularmente saliente no que diz respeito às dimensões relacionais do trabalho de formação e menos saliente no que diz respeito à utilização das plataformas informáticas” (FPCEUP, 2009: 5).

No que diz respeito às mudanças introduzidas nos cursos da FEUP, é esclarecido que “em todos estes cursos procedeu-se a uma definição dos seus objetivos, no que se refere à aquisição e ao desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes reconhecidas como necessárias, relevantes e atuais, para o nível da formação e para as áreas de conhecimento em que se inserem” (FEUP, 2010: 3). Assim, através da análise deste relatório de concretização do PB constata-se uma contínua realização de ajustes, estudos, projetos e medidas. Entre esses, salientam-se:

- ▲ a definição dos objetivos dos cursos em função da determinação dos RA a atingir consoante as diretrizes propostas para esse efeito;

- ▲ a promoção de condições para uma formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes e a consequente adequação dos métodos de ensino-aprendizagem-avaliação;
- ▲ a implementação do sistema de créditos ECTS;
- ▲ a realização de estudos para determinação dos estilos de aprendizagem dos estudantes (através do modelo de inquérito «Sensor 1») e para avaliação do processo pedagógico (através do modelo de inquérito «Sensor 2»);
- ▲ a promoção do sucesso escolar através, nomeadamente, do alargamento da componente distribuída da avaliação;
- ▲ a realização de diversos projetos com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências extracurriculares;
- ▲ a aplicação de medidas de estímulo à mobilidade, flexibilizando os cursos, por exemplo;
- ▲ o desenvolvimento de projetos de estímulo para a inserção na vida ativa.

Paralelamente, estas duas faculdades envolveram-se numa parceria⁴⁰ que sustentou a formação pedagógica dos docentes para a concretização dos objetivos do PB, a qual incluía sessões de formação e um programa de observação de aulas. Deste modo, compreende-se que o processo de adequação dos cursos destas faculdades (FPCEUP/FEUP) é um processo ainda em desenvolvimento, apesar de as formalidades necessárias para a implementação das diretrizes dos diversos níveis (macro, meso e micro) se encontrarem completamente concretizadas. Assim, verifica-se que este contexto de transição se pode caracterizar pela necessária contínua adaptação aos parâmetros introduzidos pelo PB nas faculdades, sendo essencial as implicações que estas mudanças atribuem às funções dos docentes e aos papéis dos estudantes.

⁴⁰ Esta parceria envolveu o Laboratório de Ensino e Aprendizagem da FEUP e o Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP.

III.7. Desenvolvimento dos cursos de Mestrado Integrado em Engenharia Informática e de Computação e em Psicologia adaptados aos objetivos do Processo de Bolonha

Foi incutido às faculdades e à universidade em análise que executassem uma adequação dos seus cursos em função dos objetivos do PB. De facto, constata-se que é neste âmbito que se realizaram as maiores modificações e, também, no qual se verificam os possíveis constrangimentos destas modificações.

No que concerne ao MIP, verifica-se que em 2010, “a avaliação que fazemos deste terceiro ano de aplicação do novo plano de estudos do MIP é nitidamente positiva. Com efeito, a informação incluída neste Relatório atesta, de forma inequívoca, uma consolidação e reforço dos diferentes procedimentos e estratégias orientados para uma adequação do curso ao processo de Bolonha” (Negreiros, 2010: 16).

No entanto, é importante ter em conta que, neste caso, “foi uma adequação muito numa lógica também de rutura [...] ou seja, não direi que se partiu tudo do zero mas [...] repensou-se o plano de estudos tendo presente os princípios do processo de Bolonha [...] e tendo também presente o EuroPsi, o diploma europeu que também fornece algumas orientações sobre como deve organizar-se a formação dos psicólogos” (cit. DC MIP, p. 5). Assim, efetuaram-se diversas alterações, sendo as mais significativas:

- ◆ a passagem para um regime semestral;
- ◆ a implementação de UC optativas a partir do segundo semestre;
- ◆ a diversificação das UC;
- ◆ a organização das UC em função de grandes grupos (teóricas), pequenos grupos (teórico-práticas e práticas laboratoriais) e orientação tutorial (seminários de projeto e dissertação de mestrado);
- ◆ a implementação de metodologias de ensino-aprendizagem orientadas para a valorização do trabalho autónomo do estudante;
- ◆ a possibilidade de escolha de UC disponíveis fora do curso;
- ◆ a elaboração de uma dissertação sustentada num registo tutorial;
- ◆ a criação de um grau intermédio (Licenciatura em Ciências Psicológicas);
- ◆ a reorganização das áreas de especialização;

- ♦ a implementação de um novo modelo de gestão do curso.

Conforme se pode analisar, o curso conducente à profissão de psicólogo, no contexto da UP, teve que ser completamente reformulado. Neste contexto de transição, caracterizado por uma rutura com o anterior curso existente, verificou-se também que as opiniões dos atores dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação foram “dísparas e sendo que as opiniões negativas normalmente são originárias de grupos relativamente restritos” (cit. DC MIP, p. 11).

No entanto, é importante ter em conta que também se pôde constatar que, por exemplo, ao nível da organização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação centrados nas aprendizagens dos estudantes conforme veicula o PB, os docentes apresentam ainda algumas resistências, nomeadamente “em abandonar métodos de avaliação que praticaram ao longo de toda a vida, nomeadamente a avaliação final [...] a maioria dos docentes continua a recorrer ao exame final” (cit. DC MIP, p. 6), situação “que tem suscitado queixas dos estudantes” (*idem*). Portanto, percebe-se que apesar de a estrutura e a organização do curso de MIP ter sido reformulada de raiz na perspetiva do PB, as práticas de ensino-aprendizagem-avaliação ainda se encontram em desenvolvimento, procurando adaptar os docentes e os estudantes a este novo paradigma de ensino que o PB promove no ES.

Opostamente, no que diz respeito ao outro curso em estudo nesta investigação, o MIEIC, o seu contexto de transição pode ser caracterizado por ter sido “muito suave porque o curso já se vinha preparando a alguns anos para a mudança proposta por Bolonha” (cit. DC MIEIC, p. 1). Esta situação deve-se ao facto de este curso já “em 1999 [ter sofrido] algumas alterações para o ir adaptando progressivamente ao paradigma de Bolonha” (cit. DC MIEIC, p. 3). Paralelamente, esta situação foi impulsionada pelo anterior diretor da FEUP, que já em 2004, afirmava através da revista da UP:

“Julgo chegada a hora de, usando a alavanca das alterações necessárias à adaptação a Bolonha, se introduzir uma modificação profunda às metodologias convencionais de desenvolvimento e estrutura curriculares e de ensino/aprendizagem e avaliação. Na Europa [...] já se verifica, simultaneamente formação tecnológica numa área da engenharia e especializada numa sub-área, para além de treino em capacidades e atitudes com a proficiência desejável” (Costa, 2004: 14).

Assim, neste contexto, foram realizadas modificações ao nível dos “métodos de ensino principalmente o paradigma da cadeira mais teórica com uma continuação laboratorial [...] os alunos ficam com os conceitos da aula teórica e depois têm vários projetos para fazer, portanto têm que colocar aquilo em prática. Em equipa, essa é também uma das grandes questões [...] é mais uma vertente digamos deste ensino mais prático” (cit. DC MIEIC, p. 4). Da mesma forma,

“da parte da avaliação, aquilo que eram só exames há uns anos atrás, todas as cadeiras eram avaliadas só por exames praticamente, depois quando começaram a surgir as cadeiras laboratoriais começamos a ter aqui um problema, sendo que os alunos fazem projetos como é que vamos avaliar com exames o que os alunos fazem em projeto, não dá. Tivemos que começar a avaliar os projetos em si, a avaliar os trabalhos, e aí cada docente têm os seus vários parâmetros de avaliação de cada trabalho⁴¹” (cit. DC MIEIC, p. 4).

Assim, no curso MIEIC, como forma alternativa à avaliação sumativa, e procurando tornar esta mais distribuída, foram implementados “os mini-testes [que] introduzem muita entropia, no meio de uma cadeira, haver mini-testes, [...os quais] têm pelo menos um objetivo que é obrigar os alunos a ir regularmente estudando a matéria” (cit. DC MIEIC, p. 5).

Perante estas modificações, “os estudantes, [...] queixam-se que têm mais trabalho, nitidamente, porque têm muito mais laboratórios, mais projetos para fazer, essa é a queixa principal. Do ponto de vista dos docentes, também se queixam que têm mais trabalho, têm mais trabalhos para corrigir obviamente e alguns têm mais dificuldade em ceder para um novo paradigma como este” (cit. DC MIEIC, p. 3).

Em suma, pode-se concluir que, apesar de se ter alcançado um nível de concretização dos objetivos do PB bastante satisfatório, no que concerne ao impacto que estas modificações têm nos atores dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação conferem-se algumas resistências, nomeadamente no que diz respeito à adesão ao novo paradigma de ensino centrado nos RA dos estudantes. Contudo, estas resistências parecem estar a ser atualmente ultrapassadas através de uma contínua adequação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e progressiva adaptação dos atores destes processos.

⁴¹ O que poderá ainda implicar um trabalho futuro de calibração inter-avaliadores e de criação de critérios realmente comuns para a AA.

III.8. Reflexões críticas sobre as consequências das políticas que advêm das mudanças produzidas no contexto de implementação do Processo de Bolonha

O PB, sendo um longo processo, algo complexo, progressivamente construído e alimentado por sucessivos documentos produzidos no âmbito de esforços conjuntos dos diversos países aderentes, configura-se como um processo construído essencialmente por diretrizes políticas que se podem traduzir por um aumento do controlo⁴² sobre os sistemas de ES europeus. Neste sentido, já há algum tempo diversos trabalhos de investigação têm chamado a atenção para potenciais riscos e eventuais perigos que podem resultar em efeitos negativos decorrentes do desenvolvimento do PB.

Um dos efeitos negativos do PB mais comentados relaciona-se com a progressiva relevância atribuída ao papel do ES no crescimento económico das sociedades atuais, modificando a missão/função original do ES, juntando às suas vertentes social e cultural a responsabilidade de uma vertente económica. Assim,

“a concretização desta dinâmica economicista na educação pode acabar por subjugar as mudanças que vierem a desencadear-se nas universidades a critérios empresariais e de mercado, correndo-se o risco das prioridades atribuídas à eficiência e à competitividade se sobreponham aos preceitos democráticos que deveriam nortear os processos de produção e formação no ensino superior público” (Morgado, 2009: 51).

Paralelamente, analisam-se

“os perigos que podem resultar na mercadorização dos sistemas do ensino superior Europeu, na emergência de sistemas rígidos de acreditação e de uma burocracia centralizada que irá deteriorar a inovação e a criatividade [...] [podendo] o processo de Bolonha ser interpretado como um passo no sentido do movimento neo-liberal de diminuir a responsabilidade social do estado [...] transferindo a responsabilidade de suportar a empregabilidade para os indivíduos através dos estudos graduados” (Amaral & Magalhães, 2004: 79).

Nesta perspetiva, não só se alertava para a possível perda de autonomia das instituições de ES na Europa, em consequência da implementação do PB, como se considerava que a tendência de “mercadorização” do ES poderia vir a diminuir a diversidade dos sistemas de ES europeus (reduzindo assim a potencial riqueza resultante da sua própria diversidade), apesar das supostas vantagens que ela poderia vir a produzir em termos de aumento da mobilidade

⁴² Como, por exemplo, a criação da «Agência de avaliação e acreditação do ensino superior».

dos estudantes, da empregabilidade⁴³ dos graduados e da comparabilidade⁴⁴ dos programas de estudo (*idem*).

Quando se refere a “diminuição da responsabilidade social do Estado”, a propósito da situação de empregabilidade (ou da sua falta) deve-se ter em consideração que, na realidade, não se trata exatamente de uma transferência de responsabilidade, mas antes talvez de uma delegação no(s) indivíduo(s) já que este ato por definição implica sempre uma partilha de responsabilidades. De facto, em última análise, o Estado será sempre responsável pelas consequências produzidas pela opção política de gerir mais direta ou indiretamente (isto é, através do incremento da responsabilidade ou responsabilização dos indivíduos sobre a procura de oportunidades de trabalho) o problema da crescente falta de empregabilidade que caracteriza o mercado de trabalho na(s) sociedade(s) europeia(s).

“A erosão da proteção institucional, sendo uma causa, é também um efeito de um novo Darwinismo social. Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu próprio destino, pela sua própria sobrevivência e pela sua própria segurança, gestores individuais das suas próprias trajetórias sociais sem dependências e sem planos pré-determinados [...]. O indivíduo é chamado a ser dono do seu próprio destino quando tudo parece estar fora do seu próprio controlo. A posse da responsabilidade individual é uma forma de alienação; uma alienação que, contrariamente à alienação Marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado, mas sim da total ausência desse trabalho” (Santos, 1995b: 27-28).

Numa perspetiva que se conjuga com estas constatações, relembremos a posição de Habermas (2001) que, apelando à elaboração de uma Constituição Europeia, defendeu implicitamente uma certa necessidade de controlar os limites do funcionamento do mercado e alguns dos exageros que o capitalismo tem produzido. Robert Castel (1997) referiu-se a este fenómeno como a “nova questão social” na qual os excluídos já não são os que são explorados mas sim os “indispensáveis”; o problema é que estes passaram, simplesmente, a estar

⁴³ É muito expressiva a este propósito uma perspetiva anterior em que já se tinha concluído que a “empregabilidade está muito longe de ser a mesma coisa que o Emprego. A empregabilidade, pode-se argumentar, deixou de ser uma responsabilidade dos governos. Essa responsabilidade foi transferida para o indivíduo. Cabe ao indivíduo e aos seus grupos primários assumir a responsabilidade de assegurar a sua empregabilidade estudando programas apropriados às suas habilidades, capacidades, ambições e, por último mas não menos importante, a visão individual sobre onde poderá assegurar a sua vantagem no mercado” (Neave, 2002: 9-18).

⁴⁴ Este conceito remete incontornavelmente à questão de até que ponto o esforço de convergência, por exemplo visível no *tunning*, produzirá um efeito redutor de uniformização com consequências padronizadas sobre o cenário do ES.

em excesso. Neste sentido, ser (ou poder continuar a ser) explorado torna-se quase um privilégio, face à diminuição das hipóteses de empregabilidade.

“Uma vez que as «carreiras» estão a ser substituídas por «empregos» (Sennet, 2001) e a economia exige formas de organização flexíveis assim como recursos humanos flexíveis/transferíveis, a «comparabilidade» torna-se a questão central. Se, para se ser «empregável», tem que se ser flexível, para se ser flexível tem que se possuir competências comparáveis” (Amaral & Magalhães, 2004: 96).

Será necessário ter em conta que se, por um lado, esta situação pode originar um interessante alargamento de opções do ponto de vista da quantidade de recursos humanos disponíveis para as organizações, por outro lado, esta oferta crescente no mercado de trabalho (ao alargar-se à escala Europeia) pode vir a originar, em contrapartida, na perspetiva dos indivíduos que visam obter acesso à empregabilidade, um fortíssimo acréscimo da concorrência relativamente ao seu perfil profissional, o que os poderá pressionar futuramente de uma forma excessiva, senão mesmo disfuncional. Assim, alguns indivíduos para obterem um emprego serão capazes de fazer “qualquer coisa” (num meio ambiente que é tão competitivo que “vale tudo”!) o que poderá vir a distorcer progressivamente as relações laborais e a afetar a postura ética dos profissionais de forma prejudicial para a realização do trabalho em condições desejáveis e/ou aceitáveis, quer para as respetivas organizações, quer para os próprios indivíduos que as constituem, ou que delas fazem parte. Alguma competição poderá ser saudável ou estimulante, em demasia pode tornar-se altamente corrosiva para os indivíduos e desestruturante para o sistema social, “a pessoa que segue uma carreira define objetivos a longo prazo, padrões de comportamento profissional e não profissional e um sentido de responsabilidade pelo seu comportamento” (Sennet, 2001: 186-187).

Atualmente, as narrativas de vida sustentadas no trabalho são incoerentes porque se tornam inconcretizáveis numa sociedade baseada em objetivos de curto prazo e num mercado em que o vencedor fica com tudo, condenando muitos ao fracasso e, por isso mesmo, gerando inúmeros problemas ao processo de construção da identidade sócio-profissional dos indivíduos.

Mesmo pensando em termos organizacionais, é claro que neste cenário se caminha cada vez mais para uma negociação algo desequilibrada em que

quanto mais uma das partes ganha mais a outra perde. Mas, mesmo admitindo que o excesso de competição em busca das oportunidades de emprego possa ser vantajoso do ponto de vista da política de gestão dos recursos humanos, tal conclusão é algo ilusória porque, incontornavelmente, de acordo com as teorias da negociação (sobretudo as que têm por base uma lógica distributiva e não integrativa) uma situação ganhar/perder vai provocar mais tarde ou mais cedo uma tentativa de reação contrária perder/ganhar. Por outro lado, numa procura articulada de sustentabilidade, não será difícil conceber que uma organização ganhe quando os seus indivíduos perdem (autonomia, segurança e identidade na sua relação com o trabalho). Em síntese,

“É este o problema do carácter no capitalismo moderno. Há história, mas não há narrativa partilhada da dificuldade, e portanto não há destino partilhado. Nestas condições o carácter corrói-se (...) [e terá que se admitir] que um regime que não dá aos seres humanos razões profundas para cuidarem uns dos outros não pode manter por muito tempo a sua legitimidade”. (Sennet, 2001: 224-225).

De forma retrospectiva, é importante assinalar que já há cerca de quatro décadas se tinha compreendido, através das ideias de Hutchins (1970), que “o objeto da educação não pode ser a mão-de-obra quando o problema da sociedade reside no seu excesso” (p. 124), propondo-se então alternativamente uma “sociedade da aprendizagem” cuja grande focalização insidia no “aprender a ser civilizado; aprender a ser humano” (p. 134). Nesta perspetiva, mais recentemente, a propósito de um trabalho realizado para a UNESCO sobre os sete saberes para a educação do futuro insistiu-se na necessidade de “educar para a compreensão humana” e de “ensinar a condição humana” (Morin, 2002), em vez de se privilegiar uma orientação da educação exclusivamente focalizada em produzir qualificações para a empregabilidade.

Mesmo Jacques Delors, já em meados dos anos 90, parece querer afastar-se de uma tendência meramente economicista e pragmática resultante da “pressão da competição”, destacando a importância de “retomar e atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (Delors, 1996: 15). Mas, na realidade, a evidência tem mostrado claramente que nos últimos anos o primado da orientação para a “performatividade competitiva” se

tornou cada vez mais predominante ao nível das mudanças ocorridas nos sistemas europeus de educação e formação. Assim constata-se que

“A procura estratégica de oportunidades de aprendizagem, transformadas em «vantagens competitivas», passa a constituir responsabilidade individual, objeto de escolha, recaindo sobre o indivíduo, isoladamente considerado, todas as consequências das suas boas ou más escolhas, dos seus sucessos ou fracassos no mercado de trabalho, da sua capacidade de cálculo e de previsão dos percursos formativos considerados ótimos, assim traçando uma biografia (hiper)racional de aprendizagem que pretensamente, produzirá elevados níveis de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade” (Lima, 2004: 12).

Neste sentido, esta responsabilização do indivíduo pelo seu percurso e desempenho nos sistemas da sociedade conduz, por exemplo, a uma redefinição do desemprego “como um problema de aprendizagem que deveria ser resolvido por cada indivíduo” (Nóvoa & Lawn, 2002: 141) Assim, este problema que se dizia ser social passa a ter um cariz muito mais individual do que social, apesar de o emprego ser um constructo social que é determinado por forças económicas, políticas e tecnológicas que se encontram muito aquém da possibilidade de intervenção do indivíduo. Isto significa que

“não há atores sociais, mas apenas sujeitos passivos que têm de se adaptar aos inevitáveis processos de transformação. Nesta perspetiva, a aprendizagem ao longo da vida é um dos principais meios de adaptação, constituindo uma fonte importante da alta performance, ou seja, da manutenção ou aumento da competitividade” (Kovács, 2002: 64-65).

Estes sujeitos passivos, que têm necessariamente que se adaptar às circunstâncias que lhes são impostas através da aprendizagem, são responsabilizados pelo seu processo de adaptação, promovendo-se uma aparente autonomia do sujeito sobre a questão da sua empregabilidade. Este conceito configura-se como um símbolo da “exaltação conservadora da responsabilidade individual” reconfigurando o sujeito como um “entrepreneur de lui-même”, tal como advoga Bourdieu (2001: 28). Esta assunção “representa hoje uma das maiores mistificações político-pedagógicas que influenciam a escola pública, que modelam o currículo, a prática pedagógica e a avaliação” (Lima, 2004: 15).

Esta responsabilização do indivíduo sustenta-se na ideia de que estes estão aptos para serem autónomos e responsáveis através da aquisição de competências e saberes introduzidos pela educação e aprendizagem. Contudo, a tendência atual que se verifica, de facto, é que os sistemas educativos se regem pela necessidade de emancipar o indivíduo, mas esta necessidade nem

sempre se afere na prática nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Esta divergência entre teoria e prática é explicitada por Licínio Lima (2004), quando defende que

“Uma escola mais democrática é, por definição, uma escola mais autónoma e participativa. Mas a participação não se subordina funcionalmente ao ato de gerência dos outros, não é uma participação fictícia e heterónoma, mas sim uma participação no poder de decisão, enquanto exercício livre e responsável de sujeitos autónomos. Só desta forma será possível ensinar e aprender a decidir, através da prática da decisão e da participação” (p. 17).

Neste sentido, constata-se que as expectativas e atribuições que o conceito de aprendizagem possui atualmente num plano ideológico se envolvem numa complexidade controversa ao nível da execução prática destas orientações, na medida em que se, por um lado, se reivindica uma emancipação individual e se promove a competitividade e a autonomia, por outro lado, seria desejável uma cooperação entre os indivíduos, revestida de valores éticos de carácter social, procurando a solidariedade humana.

Em suma, pode-se contextualizar estas controvérsias segundo a noção defendida pelo Livro Branco sobre a Educação e a Formação, intitulado *Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*, que

“A conceção das missões dos sistemas educativos e de formação, a sua organização, o conteúdo das disciplinas, a própria pedagogia têm sido muitas vezes objeto de debates apaixonados. A maior parte desses debates parece hoje ultrapassada.” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995: 27).

Para superar estas controvérsias e discursos “ultrapassados” o que é reclamado nesta reforma educativa, que se denomina frequentemente por PB, é um reforço da responsabilidade individual, da competitividade, subjugadas à “crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia” (Ball, 1999: 126) correndo o risco de se poder considerar que “vagarosa, mas seguramente a educação tem sido reduzida a um subsector da economia” (McLaren, 1999: 90). Em síntese, estas pressões político-económicas atuais conduzem a uma educação que “se aspira a formar seres humanos, mais do que máquinas, no longo prazo levá-los-á a reclamar o controlo sobre as suas próprias ações” (Mill, 1998: 243). Paralelamente a esta noção, Lima (2005) refere que

“a performatividade competitiva de feição utilitarista e mercantilista revela-se, no limite, um princípio contrário a uma educação humanista e crítica, orientada para a solidariedade e o bem comum, colocando toda a pressão na adaptação individual, na adequação e no ajustamento em termos dos

conhecimentos, das qualificações e, agora, das «competências» que se exigem” (p. 84).

Estas mesmas competências que se exigem ao indivíduo, necessárias para a aquisição da responsabilidade individual e para a competitividade singular, são, em última instância, algo que não pode ser única e exclusivamente atribuído ao sujeito dado que este não constrói as competências sozinho

“As competências podem ser consideradas como uma resultante de três fatores: o *saber agir* que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimento, saber fazer, redes, ...); o *querer agir* que se refere à motivação e ao compromisso pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual ele intervém; o *poder agir* que remete para a existência de um contexto, de uma organização de trabalho, de escolha de forma de gestão, de condições sociais que tornem possível e legítimo que o indivíduo assuma responsabilidades e corra riscos” (Le Boterf, 2005: 28).

As competências, além de serem construídas em contexto social e não individualmente, são fundamentais para desempenhar tarefas individuais. Neste sentido, “a questão do aperfeiçoamento não é mais que um empreendimento educativo, mas individual” (Bauman, 2001: 156), investimento esse que resulta da necessidade de haver “muitas áreas em que precisamos de ser mais competentes, e cada uma delas requer uma ‘compra’. ‘Vamos às compras’ pelas habilidades necessárias ao nosso sustento e pelos meios de convencer os nossos possíveis empregadores de que as temos” (*Idem*: 87).

No entanto, esta ligação entre a importância das competências como algo individual, garantindo ao sujeito a sua empregabilidade, deverá ser forçosamente articulada com o desenvolvimento de condições para a formação dessas mesmas competências e sua aplicação, uma vez que

“o contexto é tão importante de considerar como o indivíduo. As situações de trabalho podem ser mais ou menos profissionalizantes; os dispositivos de formação podem ser mais ou menos competitivos. A responsabilidade da construção das competências é uma responsabilidade partilhada entre os indivíduos, os gestores, os formadores” (Le Boterf, 2005: 28).

Aliás, num contexto pedagógico onde se desenvolvem competências, a “aula” pode ser conceptualizada “como sistematização coletiva do conhecimento” o que pressupõe que: “a ênfase do processo desloca-se para a praxis social e a questão central está na relação dialética da compreensão-transformação. Desse ponto de vista, a praxis social constitui o elemento básico da aula, que se materializa em relações sociais coletivas, solidárias, de

responsabilidade compartilhada e interessada” (Romanovsky & Martins, 2008: 183).

Por outro lado, é fundamental ter em consideração que, tal como refere Lima, sustentado nas ideias de Paulo Freire (1991), “não há educação sem objetivos e sem finalidades [...uma vez que] o carácter diretivo da educação [...] impede a sua neutralidade, bem como a neutralidade de quem educa” (Lima, 2005: 87). Isto significa que a interação participativa de todos os intervenientes na aprendizagem é uma condição essencial para a produção de processos de ensino-aprendizagem mais eficazes e eficientes. Esta premissa conduz-nos à

“ideia de que os estudantes deverão ser ativamente envolvidos no planeamento e gestão da sua própria aprendizagem e assumir mais responsabilidade para tal o aluno desenvolve-se progressivamente como um aprendiz independente. Este tipo de abordagem representa uma mudança profunda e um desafio evidente à prática existente em muitas instituições europeias de ensino superior” (CEDEFOP, 2008: 65).

Desta forma, o PB parece querer transformar o papel do estudante como mero depositário e reproduzidor dos conteúdos ensinados, implicando-o num processo de negociação com o professor, e torná-lo assim mais responsável, autónomo e até mais consciente do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Este papel ativo do sujeito aprendente rompe com as concepções de educação tradicionais de reprodução de saberes, possibilitando uma maior aceitação da diversidade e especificidade dos sujeitos, conferindo à educação um papel equilibrado entre reprodução e transformação social. Como sustenta Freire (1997), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (p. 126). Este equilíbrio que se procura no papel que a educação tem nas nossas sociedades é facilmente compreendido no plano do ES quando se analisa as tendências atuais deste sistema de ensino. Neste contexto, pode-se referir que existe

“um *referencial global* europeu para as políticas educativas [que] inclui a definição de uma agenda para a educação [podendo identificar-se] quatro pólos discursivo-ideológicos: a recontextualização face à produção; a reconfiguração da cidadania; o privado como *locus* de promoção do bem comum; a constituição de sistemas, redes e/ou mercados europeus de educação (e formação)” (Antunes, 2004: 456).

Em suma, se a aposta na responsabilidade do indivíduo é necessária para a manutenção e acompanhamento das tendências económicas de um contexto social global, a importância da promoção da cooperação e do bem comum, proporcionando uma cidadania que respeite as necessidades coletivas não pode ser esquecida e remetida para um plano inferior ao da competitividade e individualização. Neste sentido, será necessário promover mudanças importantes ao nível da educação, até porque “se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, porque não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?” (Freire, 2000: 98).

Em conclusão, será importante que a investigação produzida pelas CE procure clarificar os riscos que parecem ameaçar atualmente o sistema europeu de ES, no sentido de se tentar verificar se, de forma “perigosamente crescente”, o poder instituído tem vindo a exercer uma influência determinante sobre o referido sistema, eventualmente procurando afastá-lo do propósito de contribuir para o desenvolvimento social, para o manipular cada vez mais no sentido de criar somente vantagens económicas, que serão as únicas finalidades de uma política orientada para o avanço do capitalismo financeiro, cuja postura neo-liberal parece remeter a educação para uma mera “venda de sonhos”, provavelmente sem grande exequibilidade na vida real.

Motivar os aprendentes a qualificarem-se através da aprendizagem ao longo da vida, vocacionada para o desenvolvimento de competências que garantam a empregabilidade numa sociedade que, paradoxalmente, diminui de forma sistemática as hipóteses de trabalho que tem para oferecer aos seus indivíduos (até porque decrescem continuamente as necessidades de mão-de-obra desde meados do século passado), poderá (vir a) ser uma contradição perigosa. Neste âmbito, as CE, pelo seu lugar charneira entre o poder e o saber, poderiam (ou deveriam, na minha opinião) posicionar-se criticamente, alertando para a necessidade de clarificar as vantagens que poderão ser criadas a partir de uma opção que oriente o Estado para exercer, no seio desta problemática, um papel regulador como interface de mediação entre o ES, o mercado de trabalho e a sociedade em geral⁴⁵.

⁴⁵ A este propósito, é útil referir o comentário que muito recentemente foi expresso por Vital Moreira em relação à situação de crise económica que se vive atualmente em termos globais: “O mercado demonstrou a sua fraqueza; é altura do Estado mostrar a sua força!”

III.9. Conclusões sobre a análise dos últimos doze anos de conceção e implementação do Processo de Bolonha

Em suma, o PB foi evoluindo progressivamente, caracterizando-se inicialmente por um conjunto de mudanças sobre a estrutura dos sistemas de ES europeus, de forma a torná-los comparáveis e possibilitando entre eles uma maior cooperação. Posteriormente, verificou-se uma crescente preocupação com os processos de ensino-aprendizagem-avaliação ministrados nas instituições do EEES. Neste sentido, pode-se concluir que o PB ainda se encontra em fase de implementação e, tendo sido o seu desenvolvimento gradual, conforme analisado anteriormente, parece importante salientar que, provavelmente, a conceção do PB também não está, atualmente, finalizada.

Assim, verifica-se que, no presente momento, o PB configura-se como uma excelente oportunidade de modernização dos sistemas de ES europeus, sendo notável o envolvimento de instituições europeias oficiais, organizações internacionais, entidades nacionais, bem como os mais diversos atores deste sistema de ensino. Esta articulação desenrola-se entre uma grande diversidade de instituições e pessoas e é trespassada pelas diferenças culturais e sociais inerentes ao público-alvo diretamente afetado por esta reforma educativa. Porém, é bastante relevante considerar que se o desenvolvimento do PB pender para uma progressiva homogeneização dos sistemas de ES europeus, uma uniformização das dinâmicas institucionais do EEES e/ou uma padronização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, poderá, consequentemente, restringir a diversidade que tradicionalmente caracterizava os diferentes sistemas de ensino na Europa. Neste sentido, é bastante importante que se tenha em consideração que

“a modificação da estrutura dos graus, a articulação destes entre si e a natureza da formação e as metas educativas visadas, necessitam efetivamente de acompanhamento, e de acompanhamento crítico dos desenvolvimentos da educação superior. Tanto mais que estes, ao assumirem uma dimensão europeia, implicam formas de regulação com claros impactes ao nível do sistema, das instituições e das próprias salas de aula, cujos efeitos necessitam ser identificados e caracterizados” (Leite & Magalhães, 2009: 11).

Paralelamente, é também importante salientar o mérito que o PB apresenta ao promover uma maior responsabilização do estudante pela sua própria aprendizagem, estimulando a sua autonomia enquanto autor do seu

próprio itinerário pedagógico. Se, por um lado, este aspeto parece constituir-se como um fator que estimula um maior recurso à aprendizagem ativa e que, por isso, poderá preparar melhor o estudante para a sua futura vida profissional, por outro lado, conforme anteriormente referido, enfrenta-se o risco de responsabilizar individualmente o estudante, de forma excessiva/exclusiva, pelo êxito do seu percurso académico e profissional.

Desta forma, depreende-se que o desenvolvimento e a implementação do PB, assim como as suas conseqüentes implicações nos diversos contextos, ainda não são passíveis de analisar conclusivamente, nomeadamente no que diz respeito ao impacto que esta reforma poderá vir a ter na configuração dos processos ensino-aprendizagem-avaliação veiculados pelos sistemas de ES europeus.

CAPÍTULO IV

Uma caracterização focada nos desenvolvimentos conceituais de diferentes perspetivas teóricas

Neste capítulo clarificam-se os conceitos teóricos centrais na problemática do estudo. Esta problemática, construída da e para a prática educativa, organiza-se em função de dois pontos, separados conceitualmente mas, que formam um *continuum* de análise sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Neste sentido, o primeiro ponto, refere-se à problematização das dimensões ensino e aprendizagem, através do recurso a diversas abordagens teóricas que caracterizam os MTP e as estratégias de aprendizagem veiculadas no contexto do ES. O segundo ponto esclarece o conceito de avaliação e reflete sobre os diferentes tipos de AA e respetiva utilização no processo ensino-aprendizagem.

IV.1. A aprendizagem e os modos de trabalho pedagógico: transmissivo (reprodução), incitativo (adaptação) e apropriativo (produção)

A aprendizagem, ao ter-se constituído objeto de estudo anteriormente ao ensino, interferiu indiscutivelmente na construção das suas abordagens teóricas. De facto, conceber o ensino sem, primeiro, determinar as aprendizagens pretendidas parece ser uma falácia. Assim, neste trabalho, primeiro são apresentadas as diferentes estratégias de aprendizagem – comportamentalismo, cognitivismo e (sócio)construtivismo – para, posteriormente, se esclarecerem os diferentes métodos de ensino que as poderão impulsionar e facilitar.

No entanto, tendo em consideração que os mesmos métodos de ensino podem veicular estratégias de aprendizagem distintas, recorre-se a uma análise dos processos de ensino que possibilite a demarcação dos seus objetivos em diferentes MTP. Finalmente, através desta caracterização dos MTP, devidamente articulada com as suas subseqüentes estratégias de aprendizagem, é possível analisar e refletir sobre a orientação geral dos processos de ensino-aprendizagem.

IV.1.1. – Conceitos de ensino e aprendizagem

Ao pretender caraterizar os processos de ensino-aprendizagem num contexto de transição inerente ao PB, reconhece-se que existe uma mudança de paradigmas educativos, sobre a qual se torna indispensável e premente a realização de uma análise cuidada e informada. Assim, neste capítulo discute-se criticamente os contributos teóricos existentes em torno dos conceitos de ensino e de aprendizagem de forma a ser possível conceptualizar e refletir sobre as orientações atualmente existentes no sistema de ES e as práticas de ensino-aprendizagem nele veiculadas.

A definição de *ensino* parece estar presente no nosso vocabulário através da própria experiência da vida humana, na qual todos fomos e somos sujeitos a sermos ensinados por alguém. O ensino compreende todas as ações/atividades que pretendem suscitar a ocorrência de uma aprendizagem (Brown & Atkins, 1988; Ramsden, 2003; Pitkäniemi, 2009; Roldão, 2009; Kubo & Botomé, 2001). Ou seja, consiste numa atividade intencional de gerar um processo interativo entre os sujeitos (Brown & Atkins, 1988), que pode nem sempre atingir o seu objetivo principal de produzir aprendizagens, apesar de ser “no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009: 15).

Nesta ótica, no contexto do ES, é central procurar conceptualizar e desenvolver as potencialidades de um ensino produtor de aprendizagens. Para tal, pode-se recorrer à Didática, vista como a “arte de ensinar” (Coménio, 1985); ou à Pedagogia, reconhecida como o “coração do ensino” (Antony & Boatsman, 1994); ou a ambas, sendo que se pode atribuir à primeira uma origem germânico-latina enquanto a última surge através de uma abordagem francófona (Zabalza, 2006).

Neste sentido, e procurando ultrapassar a inconsistência terminológica imputada, ao longo dos tempos, a estes dois campos de conhecimento (Estrela, 2007), alguns autores atribuem à Pedagogia o estudo dos fenómenos educativos enquanto práticas sociais (Tardif, 2002; Leite & Ramos, 2008) e à Didática a investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem (Zabalza, 2006) em contextos de educação formal. Assim, sendo o objeto de estudo desta investigação o ES e tendo em consideração a complexidade e exigência

deste nível de ensino, considera-se, conforme Leite e Ramos (2008), que para estudar os processos de ensino-aprendizagem neste âmbito é necessário e produtivo recorrer à Pedagogia e à Didática de forma articulada e congruente como um

“*campo pedagógico-didático [que] diz respeito à compreensão das interações humanas, no âmbito do caráter mediador do ensino e das suas relações e [que] pretende viabilizar a identificação dos fundamentos da ação docente, tanto no que se refere à expressão de um ideário pedagógico, como à implicação desse trabalho no processo dos diálogos existentes e possíveis*” (p. 259).

Por outro lado, a Psicologia reveste-se de igual importância no estudo dos processos de ensino-aprendizagem, sendo esta disciplina central na produção de conceitos e teorias relativos ao ato de aprender, procurando inscrever-se, no objeto que foca, como uma ciência da educação. Deste modo, é importante salientar que as contribuições teóricas referentes ao ensino e à aprendizagem apresentadas no presente trabalho traduzem a pertinência de uma postura interdisciplinar que permita uma reflexão construtiva e crítica sobre as práticas e experiências decorrentes da educação universitária, inscrevendo esta abordagem no espírito das CE, que se configuram como um campo de conhecimentos multidisciplinares capazes de conceptualizar e analisar as complexas práticas educativas no seu todo.

Paralelamente, verifica-se alguma ambiguidade (e talvez até incerteza) no que concerne à utilização de conceitos e terminologias adotados pelos mais diversos autores sobre as práticas de ensino-aprendizagem. Assim, ao longo da revisão de literatura efetuada, somos confrontados com o uso (algo indiscriminado) de uma diversidade de termos, tais como: modelos, procedimentos, metodologias, meios, métodos, técnicas, estratégias, atividades, estilos, tipos, etc., para referir a prática do ensino e da aprendizagem. Nesta perspetiva, parece importante tecer algumas considerações sobre o uso destas expressões, possibilitando a legibilidade da mobilização daqueles conceitos no presente trabalho de investigação, procurando evitar “falar em estratégias, métodos e técnicas [... como] meios ou caminhos possíveis que podem tornar-se confusos e até prejudiciais se empreendidos fora de um quadro claro de discussão das finalidades a atingir e

de participação de todos nas decisões relacionadas com a inovação” (Esteves, 2010: 53).

Assim, por modelos de ensino subentende-se as abordagens teóricas que sustentam as finalidades do ensino e orientam as práticas pedagógicas dos docentes (Leite & Silva, 1991), consubstanciando um modo de ensinar (Pacheco, 1999) e coadjuvando a definição das estratégias de ensino, as quais “relacionam meios e fins, assumindo-se como processos para chegar diretamente aos objetivos pretendidos” (Fernandes, 2010: 39). Da mesma forma, os modelos de aprendizagem correspondem às perspetivas teóricas que definem os produtos das aprendizagens realizadas e determinam o modo como os estudantes aprendem.

Por outro lado, as estratégias de ensino-aprendizagem traduzem-se na “coordenação de procedimentos, escolhidos em um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade” (Perraud, 2009: 7) e referem-se à forma de atuar dos docentes e dos discentes traduzida nos estilos de ensino-aprendizagem, bem como nos métodos e técnicas de ensino mobilizados. Ou seja, “a aplicação de meios pedagógicos (métodos ou técnicas) supõe escolhas implícitas ou explícitas de ordem ideológica ou teórica, mas faz-se em condições determinadas de realização” (Lesne, 1984: 15-16).

Quanto ao conceito de métodos de ensino-aprendizagem, com ele compreende-se a “forma de organização do processo de ensino e aprendizagem pelo professor, procurando orientar o processo de aprendizagem de acordo com os recursos e propósitos definidos no âmbito das estratégias” (Fernandes, 2010: 40-41). Neste contexto, Brown e Atkins (1988) referem que a variedade existente de métodos e técnicas pode ser perspetivada através de um *continuum* entre a tradicional palestra do professor e o estudo autónomo do aluno. Ou seja, as metodologias ou procedimentos determinam tanto o conjunto de meios – métodos e técnicas – adotados ao longo do processo educativo como as atividades de ensino-aprendizagem, classificadas por Biggs (2003a) em três categorias: atividades dirigidas por professores, dirigidas por pares ou auto-dirigidas. Estas ações educativas podem ser descritas na planificação dos processos de desenvolvimento do currículo, a qual procura ser

um roteiro sobre os processos de ensino-aprendizagem, entre outros. Conforme refere Campos (2008)

“no seu interior [que] se vivenciam as representações das pedagogias que disputam os espaços contrastantes da ambiência e dos discursos que abrigam as narrativas mediadas pelas didáticas, pelas metodologias e pelo planejamento, fundamento que integrando-se à experiência e à reflexão, constituem os saberes que, no plano epistemológico, se gestam nas práticas docentes” (p. 28).

Nesta ótica, é relevante considerar que o êxito destas práticas educativas se encontra dependente das qualidades e do investimento dos professores (Fitzmaurice, 2010), bem como da importância que a apreciação sobre as aprendizagens realmente efetuadas pelos estudantes pode assumir para a melhoria do ensino (Ramsden, 2003), definindo-se, assim, como ensino eficaz aquele que se encontra orientado e focado nas aprendizagens dos estudantes (Devlin & Samarawickrema, 2010).

Portanto, atualmente reconhece-se a interdependência entre ensinar e aprender e concebe-se que a aprendizagem como atividade isolada é limitativa, no sentido em que é realizada apenas através da experiência pessoal e da percepção do indivíduo (Jones, 2008). Neste contexto, adota-se uma definição concetual de ensino-aprendizagem que se pauta por uma relação complexa e inextricável entre estas práticas (Ramsden, 2003). No entanto, apesar da necessária relação entre estes processos – ensino e aprendizagem – observa-se que “a história da investigação conceptual sobre o ensino tem produzido uma variedade de análises do [que é e a que corresponde o] ensino. De acordo com a moderna concepção de aprendizagem, nenhuma destas análises conceptuais oferece uma explicação satisfatória sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem” (Pitkäniemi, 2009: 263).

Nesta perspetiva, sendo o ensino essencialmente praticado pelos professores e a aprendizagem fundamentalmente realizada pelos estudantes, poder-se-ia pressupor que a relação entre estes dois conceitos fosse facilmente caracterizável. Contudo, verifica-se algum antagonismo no que diz respeito à interpretação sobre a relação entre estes processos, havendo autores que consideram que “ensinar tem, em seu núcleo definidor, um acontecimento necessário: a ocorrência de aprendizagem” (Kubo & Botomé, 2001: 5), enquanto que outros reiteram que “não é o caso que o ensino implica,

necessariamente, a aprendizagem, mas *há uma intenção de produzir aprendizagem*” (Pitkäniemi, 2009: 264), configurando-se como um catalisador do desenvolvimento de aprendizagens (Biggs, 2003a). Por outro lado, Freire (1987) chega mesmo a defender que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39).

Nesta ótica, defende-se que a forma como cada ser humano experiencia as dinâmicas inerentes aos atos de *ensinar* e *aprender* esteja intimamente ligada às percepções que cada sujeito desenvolve em torno destes conceitos. Estas concepções devem, assim, ser desmistificadas e refletidas no sentido do desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem cada vez mais adaptadas aos sujeitos e aos contextos que, de forma mais eficaz e produtiva, respondam às atuais exigências sociais que vivemos e correspondam aos desafios existentes ou emergentes nos nossos sistemas de ES.

IV.1.2. – Evolução das estratégias de aprendizagem segundo várias perspetivas teóricas e respetivos autores principais

A aprendizagem constitui-se como um processo que se determina em função das abordagens realizadas pelos indivíduos aprendentes a determinados conceitos, conhecimentos, situações, experiências, atitudes ou competências. Assim, compreende-se que *aprender* pode ser traduzido por uma multiplicidade de atividades.

Sobre este aspeto, Charlot (2000) configura o aprender como o estabelecimento de relações com os mais variados saberes existentes, o que significa que poderão existir processos de aprendizagem diferenciados em função de três tipos de relação com o saber: “a da constituição de um universo de saberes-objeto, a da necessidade de agir perante situações concretas e, finalmente, a da necessidade de regular as relações de natureza interpessoal” (Trindade, 2010: 23). Perraudeau (2009), por seu turno, apoiado nos trabalhos de Jean Piaget, considera que a aprendizagem se distingue em duas atividades: a de aprender, envolvendo a memorização ou a aplicação de procedimentos simples, e a de compreender, que implica a reflexão, raciocínio, discussão, criação, etc. Neste contexto, uma das áreas científicas que mais

estudou o processo de aprendizagem foi a psicologia, oferecendo importantes abordagens e teorias para definir e determinar este processo, procurando

“que o ensino revista um caráter mais científico, para além do amadorismo e da simples boa vontade, através da elaboração de desenhos de planificação do processo instrucional [...], ajudando os professores no tratamento científico do ato educativo para que ele seja mais rigoroso e eficaz e se processe através de etapas estabelecidas” (Barros, 2005: 18-19).

Por esse motivo, quando se pretende realizar uma análise rigorosa e eficaz sobre o ato de aprender, recorre-se às várias concepções desenvolvidas pelos autores mais proeminentes na revisão de literatura efetuada sobre a aprendizagem e as consequentes diferentes abordagens teóricas provenientes da psicologia da educação:

Pavlov (1927), pioneiro nos estudos sobre a aprendizagem (Gonçalves, 1990), sustentou a sua abordagem através da investigação sobre respostas reflexivas (estímulo e resposta) como a salivação nos cães (resposta incondicionada) aquando a apresentação de carne (estímulo incondicionado). A partir deste seu estudo, desenvolve a teoria do condicionamento clássico “para explicar certo tipo de aprendizagens, de respostas automáticas, nomeadamente respostas emocionais” (Rafael, 2005: 125), condicionando um comportamento à apresentação de um estímulo neutro (campainha), tornando-o um estímulo condicionado capaz de suscitar respostas emocionais condicionadas (salivação durante o toque da campainha) (Gonçalves, 1990; Matos, 1998). Posteriormente, Watson (1920, 1930), precursor dos trabalhos de Pavlov, aplicou um processo de condicionamento clássico numa criança (o caso do pequeno Albert), conseguindo condicionar o comportamento reflexo desta eficazmente e postulando, assim, que “as respostas emocionais [...] obedecem a processos de aprendizagem em tudo equivalentes aos de qualquer outra resposta animal ou humana” (Gonçalves, 1990: 35).

Por seu turno, Thorndike (1910), reconhecido por alguns como o “pai da Psicologia da Educação” (Barros, 2005: 36), defendeu que a aprendizagem é realizada por tentativas e erros, desenvolvendo determinados comportamentos denominados de respostas instrumentais, as quais são determinadas pela “lei da prática” – que implica a repetição do emparelhamento do estímulo com a resposta para a concretização da aprendizagem (Gonçalves, 1990) – e pela “lei

do efeito”, que significa que a aprendizagem de dado comportamento é geralmente mais eficaz na presença de um reforço (Matos, 1998).

Skinner (1938, 1961), desenvolvendo os princípios postulados por Thorndike, aposta na aplicação de diferentes reforços (positivos e negativos) no processo de aprendizagem, funcionando estes como estímulos atribuídos a *posteriori*, isto é, como consequências dos comportamentos (Gonçalves, 1990). Nesta abordagem do *behaviorismo*, além dos reforços para manter e/ou aumentar determinados comportamentos-alvo, utilizam-se também castigos (ou punições) para diminuir e/ou extinguir comportamentos não desejados. Esta perspectiva não se centra nos comportamentos reflexos porque considera que o comportamento humano se traduz essencialmente nos comportamentos “operantes, isto é, atuam sobre o meio em que o indivíduo se insere, modificando-o e sendo modificados por ele. As respostas são emitidas, têm uma determinada consequência que, por sua vez, atua modificando a probabilidade que respostas similares sejam emitidas no futuro” (Rafael, 2005: 127) realizando-se, assim, um condicionamento operante de respostas instrumentais aprendidas.

Para Bandura (1961), “embora uma grande quantidade de aprendizagens tenha lugar através do treino e reforço direto, grande parte do repertório comportamental da pessoa pode ser adquirido através da imitação ou daquilo que uma pessoa observa nos outros” (p. 151), inaugurando o paradigma da aprendizagem social. Postula, assim, que a observação é um dos mecanismos mais eficazes de aprendizagem, defendendo que os processos vicariantes de observação de modelos sociais promovem uma modelagem cognitiva, favorecendo a transmissão de valores, atitudes e padrões de pensamento. Esta aceção teórica representa um paradigma de transição porque possibilita a descentração dos estímulos, antecedentes e consequentes, focando-se nas interações entre os sujeitos e nos processos cognitivos dos aprendentes (Gonçalves, 1990), isto é, centra-se na modificação dos comportamentos, tendo em consideração a atividade cognitiva envolvida nesse processo.

Piaget (1958, 1979), um dos autores mais importantes no estudo sobre a aprendizagem, investiga sobre os processos cognitivos que estão na génese e no desenvolvimento da inteligência, equacionando esta como a capacidade de

adaptação do sujeito sobre o meio. Esta capacidade decorre da existência de processos dialéticos de assimilação (aquisição do real nos esquemas do sujeito) e acomodação (apropriação de um esquema de ação) (Barros, 2005; Matos, 1998) que procuram o equilíbrio através da autorregulação e da adaptação (Trindade, 2011), possibilitando a aquisição de conhecimentos que permitam a sua operação e a sua transformação (Lourenço, 2005). Neste sentido, para este autor “as pessoas têm um papel ativo no processamento da informação, interpretando acontecimentos e desenvolvendo regras, num esforço de atribuir significado e ordem ao mundo que os rodeia” (Matos, 1998: 264). A partir destes pressupostos, este investigador elabora ainda uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo humano, que caracteriza a evolução do pensamento e da inteligência em vários domínios (Gardner, 2002) consoante a sua maturação em vários estádios ao longo da infância (Jarvis, 2010).

Assim, segundo a perspetiva piagetiana da aprendizagem, esta é condicionada pelo desenvolvimento cognitivo dos estudantes, sendo que estes assumem o papel de protagonistas ativos na construção do seu conhecimento (Trindade, 2011), ou seja, é uma conceção que salienta a importância da ação e transformação destes para a aquisição de aprendizagens (Lourenço, 2005) defendendo como finalidade da educação o desenvolvimento de sujeitos autónomos social, cognitiva e moralmente (Morgado, 2005). Em suma, pode-se assumir que esta abordagem concebe a aprendizagem como um processo dependente da construção ativa dos estudantes e dos seus processos cognitivos.

Na mesma linha de Piaget, Bruner (1987) centra-se sobre o crescimento intelectual, defendendo que “a educação é, no fim de contas, um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento” (p.17), incluindo-se assim nas perspetivas desenvolvimentistas e focando-se na interação entre sujeito e meio através da qual se dá o processo construtivo e ativo do conhecimento (Rafael, 2005). Segundo este autor, os estudantes constroem novas ideias a partir das representações que fazem sobre a realidade, tendo em conta os conceitos apreendidos em experiências anteriores, sendo a cultura essencial e necessária, ao garantir a transmissão da evolução humana. Apesar disso, e recorrendo ainda a este autor, há que ter conta “que é evidente que cada

geração tem de definir de novo a natureza, a direção e os objetivos da educação, para assegurar a uma geração futura toda a liberdade e racionalidade que for possível atingir” (Bruner, 1987: 41).

Nesta ótica, é definida a noção de aprendizagem por descoberta, que é fundada no pensamento intuitivo e promovida através de um ensino hipotético e baseado na resolução de problemas (Rafael, 2005), isto é, “uma aprendizagem indutiva que progride de exemplos específicos para generalizações” (Barros, 2005: 78) e que possibilita a aplicação de conceitos básicos a várias situações.

Numa posição não coincidente, Ausubel (1968, 1978) considera que a aprendizagem se desenvolve através de receção e não por descoberta, impulsionando a realização de processos de dedução. Paralelamente, este autor considera ainda a importância da integração dos novos conhecimentos nos conceitos inclusores (Matos, 1998), que são constituídos pelas ideias previamente existentes nas estruturas cognitivas dos estudantes. Neste contexto, um dos contributos mais relevantes do trabalho deste autor é a distinção entre a aprendizagem memorística, que consiste na acumulação e repetição de informações, e a aprendizagem significativa, que “implica uma interação entre a estrutura cognitiva anterior do aluno [...] e o material ou conteúdo de aprendizagem. Esta interação implica uma transformação mútua” (Matos, 1998: 269).

Sobre este aspeto, salienta-se ainda a obra de Vygotsky (1978, 1987), que se foca também no desenvolvimento humano mas perspetivando este “como resultado de um processo sócio-histórico, onde enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem” (Sousa, 2005: 43), construindo a conhecida teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem, onde é defendida a ideia de que a construção do conhecimento é realizada pelo indivíduo na sua interação com o meio social.

Deste modo, este autor apresenta a noção de zona de desenvolvimento proximal, que representa a diferença entre o nível real de desenvolvimento, traduzido na capacidade de solucionar autonomamente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema através do apoio de outrem (Vygotsky, 1978, 1987), o que significa que,

segundo esta perspectiva, o desenvolvimento se encontra dependente do meio e dos outros (Sousa, 2005). Perante estas considerações, “Vygotsky viu a aprendizagem como um processo social no qual os estudantes colaboram com outros mais experientes - professores ou colegas - para desenvolver estruturas cognitivas que ainda estão no decurso da maturação e que são improváveis de amadurecer totalmente sem interação com outros (Heritage, 2010: 7).

Neste sentido, Vygotsky (1978, 1987) considera que a aprendizagem resulta do desenvolvimento, sendo que a capacidade dela ocorrer “está em função da mediação social na construção dos processos mentais superiores e da mediação instrumental” (Matos, 1998: 263), ou seja, a linguagem é um instrumento central na promoção das aprendizagens (Hean, Craddock & O'Halloran, 2009), as quais estão incorporadas no meio social e são construídas a partir da interação social (Li, 2007).

IV.1.3. – Síntese das abordagens teóricas sobre a aprendizagem

Em suma, estas perspectivas e estudos sucintamente expostos constituem os principais marcos que determinam e definem as atuais abordagens existentes sobre o processo de aprendizagem. Assim, pode-se advogar que estas perspectivas teóricas, desenvolvidas ao longo dos tempos, determinam a evolução da psicologia da aprendizagem consoante quatro principais abordagens com forte influência na definição dos processos de ensino-aprendizagem:

♦ *Comportamentalismo* – este modelo abrange as teorias sobre a aprendizagem de inspiração positivista (Perradeau, 2009), adotando uma perspectiva determinista e mecanicista (Barros, 2005) sobre o comportamento humano. Os modelos comportamentalistas consideram que o comportamento é determinado através da interação entre o sujeito e o meio, sendo a aprendizagem uma modificação de comportamento resultante da influência de fatores externos (Matos, 1998) que atuam como um processo de condicionamento. Os paradigmas teóricos desenvolvidos por autores como Pavlov (1927), Watson (1920, 1930), Thorndike (1910) ou Bandura (1961, 1977) concebem a aprendizagem como resultante da gestão de estímulos e recursos, isto é, de processos de condicionamento que promovem uma

modificação de comportamentos, sendo que “o ato de ensinar, segundo essa perspectiva, adquire então uma importância e centralidade em relação ao ato de aprender, de tal modo que este é entendido obrigatoriamente como um produto resultante daquele” (Trindade, 2011: 13-14).

Neste contexto, um dos modelos de intervenção educativa gerados segundo uma abordagem comportamentalista foi a análise comportamental aplicada, a partir da qual se implementa um programa de modificação de comportamento que pode recorrer a diversas ferramentas e estratégias, que consistiram (e ainda consistem) prática corrente em muitos sistemas de ensino ao longo dos tempos, tais como os reforços, a gestão de contingências, os contratos comportamentais, os sistemas de créditos, o ensino positivo e a autogestão comportamental (Rutherford & Lopes, 1994)⁴⁶.

Em conclusão, “um componente decisivo do cânone comportamentalista residia na crença da supremacia e do poder determinante do ambiente [...] os indivíduos eram vistos como refletores passivos de variadas forças e fatores do ambiente” (Gardner, 2002), promovendo processos de ensino que impliquem a transformação observável dos comportamentos através da gestão dos fatores externos (Sargeant, Curran, Allen, Selinger & Ho, 2006). Estes processos de ensino são geralmente concretizados a partir da transmissão de conhecimentos do professor, conferindo-lhe, assim, a autoridade na sala de aula de instruir os estudantes sobre o que eles devem fazer (Li, 2007). Em síntese, o comportamentalismo concebe a aprendizagem como uma modificação de comportamento (Matos, 1998; Jarvis, 2010), o que significa que se foca nos RA (Hean, Craddock & O'Halloran, 2009), ignorando a diferença entre o produto e o processo de aprendizagem (Jarvis, 2010).

♦ *Cognitivismo* – consiste num modelo que procura estudar os processos cognitivos, retirando o foco dos comportamentos para o pensamento como atividade central na concretização de aprendizagens (Perradeau, 2009). Isto significa que, “o cognitivismo não procura apenas predizer e controlar o comportamento, mas sobretudo explicá-lo ou interpretá-lo, não de um ponto de

⁴⁶ Para um melhor esclarecimento destas técnicas de modificação dos comportamentos ver Rutherford e Lopes (1994).

vista mecanicista, como na corrente anterior, mas inspirando-se no processamento da informação” (Barros, 2005: 33).

Nesta ótica, várias contribuições teóricas impulsionaram o desenvolvimento de estudos sobre a mente, provenientes de disciplinas e conhecimentos tão diversificados como a psicofisiologia, a matemática e computação, a cibernética e a teoria da informação (Gardner, 2002; Barros, 2005). De entre essas contribuições salienta-se as investigações da psicologia cognitiva que se focaram em processos mentais essenciais à aprendizagem, tais como a memória, a percepção, a inteligência e a linguagem (Sargeant; Curran; Allen; Selinger & Ho, 2006). Assim, nesta abordagem

“o aluno é encarado como um processador de informação. Este modelo, baseado em boa medida na analogia entre a mente humana e o computador, considera o sujeito como um processador de informação que recebe, transforma, armazena e recupera a informação, o seu tratamento, registo e evocação, e a resposta” (Rosário & Almeida, 2005: 142).

Segundo esta perspectiva cognitivista, tal como em alguns elementos teóricos da autoria de Piaget (1958, 1979), Bruner (1960, 1987, 1996), Ausubel (1968, 1978) ou Vygotsky (1978, 1987), a importância dos processos de mediação cognitiva para a explicação do comportamento humano determinam a centralidade dos processos de aprendizagem em educação (Trindade, 2011), o que significa que se foca no estudante e nos seus processos e estruturas, de forma a possibilitar que estes adquiram novos conhecimentos (Rosário & Almeida, 2005), sendo “o controlo da aprendizagem interno, não externo” (Sargeant; Curran; Allen; Selinger & Ho, 2006: 134).

Em síntese, pode-se concluir que a abordagem cognitivista impulsionou uma perspectiva que determina que a “aprendizagem envolve a construção ativa de esquemas num processo em que os estudantes se envolvem e procuram dar sentido a um novo conhecimento, incorporando-o no desenvolvimento das suas estruturas e esquemas mentais” (Heritage, 2010: 7). Esta conceção da aprendizagem diferencia-se das abordagens comportamentalistas, nomeadamente porque se centra na atividade pessoal e interna dos estudantes, mas ainda se limita ao estudo dos mecanismos cognitivos (Rosário & Almeida, 2005) e perspetiva o estudante como um recetor passivo dos estímulos do meio.

♦ *Construtivismo* – este termo “utiliza-se fundamentalmente para fazer referência às intenções de integração de uma série de abordagens que têm em comum a importância da atividade construtiva dos alunos no processo de aprendizagem” (Matos, 1998: 279). Assim, esta abordagem distancia-se das anteriores no sentido em que atribui aos estudantes um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens. As primeiras abordagens construtivistas, fomentadas pelos trabalhos de Piaget (1958, 1979) e Bruner, (1960, 1987, 1996) são denominadas de abordagens cognitivo-construtivistas porque se encontram ainda imbuídas de aspetos da abordagem anterior.

Estas perspetivas podem caracterizar-se pelo seu foco nos processos individuais, nos quais os estudantes se envolvem, e que resultam num desenvolvimento da sua estrutura cognitiva e das suas competências de ordem superior (Hean, Craddock & O'Halloran, 2009). Por outro lado, esta abordagem reconhece que os novos conhecimentos são construídos a partir dos conhecimentos previamente adquiridos (Li, 2007), ou seja, existe um processo dinâmico e integrativo de interpretação e acomodação entre as novas informações e os conhecimentos já apropriados. Paralelamente, através de os contributos de Piaget, a prática do ensino deve ter em consideração os níveis de maturação do desenvolvimento cognitivo no qual os estudantes se encontram.

Assim, “nesta lógica construtivista, assume-se que os alunos aprendem, desenvolvendo-se” (Rosário & Almeida, 2005: 143) e que constroem o seu próprio conhecimento através da interpretação, apropriação e transformação do contexto envolvente. A maior crítica a esta abordagem consiste em circunscrever a aprendizagem a uma atividade individual que ignora os contextos sociais e culturais da aprendizagem (Li, 2007).

♦ *Sócio-construtivismo* – surge como alternativa às abordagens cognitivo-construtivistas, enfatizando a importância da interação social que influencia a aprendizagem de significados e conhecimentos (Hean, Craddock & O'Halloran, 2009). Desta forma, as teorias socioculturais da aprendizagem são uma abordagem centrada no estudante que considera a importância das relações interpessoais, das comunidades e da cultura na cognição e na aprendizagem (Li, 2007). Assim, “a interação, fonte de aprendizagem, deixa de ser aquela que

vincula o sujeito ao meio (inclusive ao objeto de saber) e passa a ser aquela que vincula o sujeito a outrem” (Perraudau, 2009: 17-18).

Os trabalhos de Vygotsky (1978, 1987) adquirem especial importância nesta abordagem, ao ser pioneiro em considerar a natureza social da aprendizagem (Jarvis, 2010) e ao propor a aprendizagem colaborativa⁴⁷ como uma “área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas” (Fontes & Freixo, 2004: 18). A aprendizagem colaborativa realiza-se através da implementação de estratégias que promovam a participação ativa dos estudantes (Minter, 2010) numa ótica de partilha de ideias em grupo permitindo o desenvolvimento do estudante ao nível do pensamento crítico, da socialização, das atitudes para a aprendizagem e da compreensão de diferentes conceções culturais (Hassanien, 2007).

Em suma, “os sócio-construtivistas sugerem que o conhecimento é criado quando os indivíduos se envolvem numa discussão sobre problemas e tarefas partilhadas” (Sargeant; Curran; Allen; Selinger & Ho, 2006: 134), o que determina que a aprendizagem ocorra por meio de um processo de participação e interação orientado para a apropriação cultural e a aquisição de informações significativas. Numa perspetiva sócio-construtivista, “aprender, pensar e saber são relações entre as pessoas em atividade no, com e decorrente do mundo social e culturalmente estruturado” (Li, 2007: 151). Nesta ótica, além das características cognitivas dos estudantes, as condicionantes histórico-culturais, conforme Ausubel (1968, 1978) postulou, e sociais, bem como o conteúdo dos conhecimentos mobilizados, determinam a aprendizagem.

No sentido de melhor se compreender a evolução destas perspetivas educativas, apresenta-se no quadro nº 6 uma síntese dos principais contributos dos autores anteriormente referenciados, e consoante as diferentes abordagens teóricas sobre a aprendizagem:

⁴⁷ Aprendizagem colaborativa distingue-se da cooperativa no sentido em que enquanto a primeira diz respeito ao trabalho dos estudantes em conjunto para resolverem um problema ou tarefa, o segundo relaciona-se com a divisão do trabalho em tarefas individuais (Helle; Tynjälä & Olkinuora, 2006).

Quadro nº6:
Síntese das abordagens sobre a aprendizagem

	COMPORTAMENTALISTA	COGNITIVISTA	CONSTRUTIVISTA	SÓCIO-CONSTRUTIVISTA
	Aprendizagem como modificação ou aquisição de comportamentos observáveis	Aprendizagem como modificação das estruturas cognitivas dos estudantes	Aprendizagem como construção individual de significados e conhecimentos	Aprendizagem como construção social de significados e conhecimentos
PAVLOV e WATSON Condicionamento Clássico	Condicionamento de comportamentos reflexos			
THORNDIKE Condicionamento Clássico	Leis que condicionam os comportamentos			
SKINNER Condicionamento Operante	Condicionamento de comportamentos operantes			
BANDURA Aprendizagem Social	Aprendizagem social por imitação e modelagem	Processo de modelagem cognitiva		
PIAGET Desenvolvimento Cognitivo		Estruturas e esquemas de génese e desenvolvimento cognitivos	Aprendizagem como apropriação e interpretação individual dos conhecimentos	
BRUNER Aprendizagem por Descoberta		Níveis de desenvolvimento cognitivo. Estruturas de representação mental	Aprendizagem por descoberta como transformação individual dos conhecimentos e da cultura	
AUSUBEL Aprendizagem Significativa		Distinção entre aprendizagem memorística e significativa	Aprendizagem significativa como transformação individual dos conhecimentos	Integração dos novos conhecimentos nos saberes anteriormente adquiridos
VYGOTSKY Teoria Sócio-Cultural da Educação		Mediação cognitiva através da linguagem Zona de desenvolvimento proximal	Aprendizagem como transformação ativa de significados e conhecimentos	Integração dos novos conhecimentos nos saberes anteriormente adquiridos. Aprendizagem como produto de interações sociais

Conforme se pode aferir através da análise do quadro nº6, os diversos autores que estudaram a aprendizagem podem ser agrupados em quatro principais perspetivas teóricas, erigindo uma grelha de leitura acerca deste fenómeno. Este facto possibilita a aceção de que a aprendizagem é um processo complexo que pode decorrer de variadas formas e em função de diferentes objetivos. Neste sentido, é também importante salientar que a realização de um processo de ensino-aprendizagem pode implicar apenas o desenvolvimento dos parâmetros defendidos numa destas abordagens teóricas bem como pode promover estratégias provenientes das várias abordagens sobre a aprendizagem de forma articulada, consoante o que se pretende ensinar e/ou desenvolver no estudante.

Conclui-se, portanto, que a introdução destas abordagens podem auxiliar na clarificação e implementação dos processos de ensino-aprendizagem mediante os resultados pretendidos no contexto do ES.

IV.1.4. – Enquadramento da aprendizagem ativa face às diversas teorias de aprendizagem e no contexto dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos para a docência universitária

A partir do desenvolvimento das abordagens teóricas existentes sobre a aprendizagem, pode-se elaborar e concretizar situações de aprendizagem que correspondam ao grau de exigência e complexidade característico da educação universitária. Porém, estando este contexto de educação formal em plena fase de transição, de forma a procurar corresponder às mudanças e desafios atuais, revela-se premente conceptualizar e analisar as concepções teóricas desenvolvidas mais recentemente sobre a aprendizagem, de forma a possibilitar um quadro de leitura atual que permita um enquadramento inovador sobre os processos de ensino-aprendizagem presentemente implementados no ES.

Neste sentido, a *aprendizagem ativa* é um dos conceitos que foi desenvolvido mais proeminentemente nos últimos tempos, concepção sobretudo relacionada com as abordagens (sócio-)construtivistas. Nesta ótica, e tendo em conta a importância atribuída a esta expressão nas orientações normativo-legais, derivadas do PB, atualmente (ou alegadamente) promotoras de grandes transformações nos atuais sistemas de ES europeus, parece importante procurar explicitar o(s) significado(s) inerentes àquela noção de aprendizagem.

Assim, para além da questão de se a ‘aprendizagem ativa’ representa efetivamente ou não um novo paradigma, é importante ter em consideração que esta perspetiva atribui maior importância ao papel das variáveis sociais e situacionais, que são intrínsecas àqueles processos de aprendizagem. Neste sentido, distingue-se das abordagens anteriores, designadamente comportamentalistas e cognitivistas, e parece proporcionar uma visão talvez mais compatível com a emergência das novas condições que se verificam nas atuais oportunidades de aprendizagem.

Contudo, “apesar de aparecer frequentemente na literatura sobre ES, o termo aprendizagem ativa parece não ter uma origem identificável nem uma definição comum” (Bonwell & Eison, 1991: 18), embora se possam encontrar algumas raízes deste conceito nos trabalhos de Dewey (1916), na primeira metade do século XX, e de Bruner, nos anos sessenta do mesmo século. O facto de existirem múltiplas definições de aprendizagem ativa, gera não só dificuldades de conceptualização mas também origina alguma confusão do ponto de vista dos procedimentos a adotar quando se pretende passar à sua aplicação prática no âmbito/terreno do ES (produzindo assim alguma incógnita sobre o real valor dos resultados alcançáveis).

Para melhor compreender este conceito, talvez seja útil começar por se considerar a possibilidade de se poder aprender passiva e ativamente, o que reenvia à referida questão da transição de paradigmas e conduz à necessidade de reconhecer que se agora se perspetiva a mudança para uma outra abordagem da aprendizagem, seria porventura absurdo considerar que a aprendizagem não se verificava (ou acontecia nas) em abordagens anteriores. Para alguns autores a “aprendizagem passiva ocorre quando os estudantes assumem o papel de recetáculos de conhecimento; isto é, não participam diretamente no processo de aprendizagem [...] A aprendizagem ativa é mais provável que aconteça quando os estudantes estão a fazer algo além de ouvir” (Ryan & Martens, 1989: 20).

Na realidade, quando se foca a atenção sobre as diversas definições (e interpretações) de aprendizagem ativa, constata-se que elas variam desde uma visão muito vasta/ampla como, por exemplo, algo que “envolve os estudantes em fazer coisas e pensar acerca das coisas que estão a fazer” (Bonwell & Eison, 1991: 18), até noções mais específicas como “o envolvimento ativo dos estudantes na sua aquisição de conhecimentos, competências e atitudes” (Hurd, 2000: 30).

Em algumas perspetivas, a aprendizagem ativa surge como sinónimo de aprendizagem centrada no estudante, enquanto para outros autores este conceito abrange não só a noção de aprendizagem ativa mas também a ideia de escolha na aprendizagem, ou ainda a mudança de poder na relação professor-estudante (O'Neill & McMahon, 2005). Aliás, em bom rigor a

aprendizagem centrada no estudante é também um conceito que adquire diferentes significados para diversos autores e que surge, por vezes, associada a outras expressões, como por exemplo, aprendizagem flexível (Taylor, 2000; Cullen, 2007) e aprendizagem auto-dirigida (Caffarella, 1993; Abdullah, 2001; Gibbons, 2002), tendo este último conceito alguma relação com as abordagens libertadoras de Paulo Freire (1987, 1997). Deste modo, percebe-se que, as noções inerentes à aprendizagem ativa e à aprendizagem centrada nos estudantes estão também no cerne do desenvolvimento das mais recentes perspectivas teóricas sobre estratégias de aprendizagem, nomeadamente:

→ *aprendizagem experiencial* (Burnard, 1999; Usher & Soloman, 1999; Yount, 2001; Gibbs & Angelides, 2004; Percy, 2005; Crosling, Heagney & Thomas, 2009; Hedin, 2010) que pode ser definida pela “participação ativa dos estudantes em eventos ou atividades que levam à acumulação de conhecimentos ou aptidões” (Yount, 2001), ou seja, consiste na aprendizagem através da observação e reflexão proveniente da experiência (Usher & Soloman, 1999). Deste modo, as condições para a realização de uma aprendizagem experiencial é o envolvimento ativo dos estudantes com os seus objetos de estudo e a sua posterior análise de forma a construir novos conhecimentos (Hedin, 2010) sendo que, segundo Percy (2005), há vários autores que identificam uma grande consonância entre a aprendizagem experiencial e a abordagem construtivista da aprendizagem;

→ *aprendizagem transformativa* (Percy, 2005; Young, 2008; Taylor, 2008; Carrington & Selva, 2010), foi desenvolvida por Mezirow (1997), defendendo que “a aprendizagem é [...] o processo de utilização de uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revista do significado de uma experiência, a fim de orientar a ação futura” (p. 162). Ou seja, esta expressão baseia-se na premissa de que o estudante aprende através da reconstrução dos seus conhecimentos (Percy, 2005) promovendo um processo de transformação evolutiva da percepção do indivíduo sobre o mundo, conforme defendido por Piaget (Young, 2008). Nesta linha, alguns autores defendem que uma estratégia de aprendizagem transformativa implica uma reflexão crítica que promove emancipação tanto para o estudante como para o contexto social, consoante a ótica de Freire (Percy,

2005; Taylor, 2008; Carrington & Selva, 2010), considerando a perspectiva dos outros na sua reconstrução dos conhecimentos (Minter, 2010). Em suma, Taylor (2008) explica que “é a revisão de um quadro de referência em conjunto com uma reflexão sobre a experiência que é abordada pela perspectiva da teoria da transformação” (p. 5).

Neste sentido, apesar de se verificar uma grande dispersão de significados tanto em relação ao conceito de aprendizagem ativa como ao de aprendizagem centrada no estudante, opta-se nesta reflexão por adotar uma certa proximidade conceptual entre ambos já que o seu suporte teórico tem em comum a perspectiva do construtivismo, no sentido em que este sugere que os aprendentes constroem conhecimento a partir das suas experiências. Para a teoria do construtivismo, a atividade é crucial, assim como a descoberta e a aprendizagem independente (Carlile & Jordan, 2005).

Já na perspectiva do sócio-construtivismo, que pode ser visto como uma “conjugação dos trabalhos de Piaget com os de Bruner e de Vigotsky” (Wood, 1998: 39), torna-se também relevante considerar o papel que a experiência e a cultura têm no processo de aprendizagem (Wertsch, 1997). Há já algum tempo existem trabalhos que dão uma ênfase crescente à influência dos outros, ou seja, assumindo a importância da aprendizagem colaborativa, numa ótica vygotskyana, na construção do conhecimento através da interação social e partindo do universo sócio-cultural dos interlocutores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A esta perspectiva podem associar-se estratégias de aprendizagem como, por exemplo:

→ *comunidades de aprendizagem/prática* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Hung, Tan & Koh, 2006; Sadler, 2009; Smith, 2010; Beachboard; Beachboard; Li & Adkison, 2011) diz respeito a estratégias em que a interação entre estudantes é focada num objetivo (Sadler, 2009) resultando numa fechada e impermeável associação em grupo (Beachboard et al., 2011). Este grupo organiza-se de forma autónoma com um envolvimento ativo centrado numa integração concertada das perspetivas e representações dos seus vários membros/estudantes (Hung et al., 2006) e na construção do conhecimento de forma cooperativa e/ou colaborativa (Smith, 2010). Apesar destas comunidades de aprendizagem/prática

geralmente serem associadas à partilha entre os elementos de um grupo na produção de conhecimento que advém da participação em atividades significativas e contextualizadas em ambientes reais (Hung et al., 2006; Sadler, 2009), Sadler (2009) adverte que “professores e estudantes podem não pensar nas suas salas de aula como comunidades de prática, mas esta falta de reconhecimento não muda o fato de que eles, talvez implicitamente, adotam rotinas, seguem regras e são influenciados por objetivos partilhados” (p. 34).

→ *aprendizagem situada* (Helle; Tynjälä & Olkinuora, 2006; Hung et al., 2006; Sadler, 2009; Minter, 2010) baseia-se na noção de que a aprendizagem provém da exposição dos estudantes a atividades, contextos e culturas (Minter, 2010), defendendo assim “o valor de contextos autênticos ou simulados de aprendizagem” (Helle et al., 2006: 293) e considerando que o conhecimento e a aprendizagem surgem da prática social (Sadler, 2009). Deste modo, “a aprendizagem e a participação não podem ser vistas como separadas mas irremediavelmente ligadas entre si (Roth, 2002)” (Hung et al., 2006: 40), ou seja, a aprendizagem situada está dependente do contexto específico no qual decorreu e implica o envolvimento na comunidade que forma esse contexto, o que significa que um aspeto fundamental desta estratégia de aprendizagem é a participação em comunidades de prática específicas (Sadler, 2009).

Em síntese, o construtivismo é frequentemente associado na literatura às abordagens pedagógicas que promovem a aprendizagem ativa, por vezes veiculada através da aprendizagem pelo fazer (*learning by doing*). Originalmente, esta estratégia de aprendizagem foi proposta por John Dewey em 1916, ao considerar que se “experiência está no cerne da vida humana, e porque a continuidade da experiência leva ao crescimento e maturidade, então a educação genuína deve vir através da experiência” (Jarvis, 2010: 186). Assim, tendo em consideração também a antiguidade desta abordagem, que implica necessariamente o recurso a uma aprendizagem ativa, promove-se a existência de uma elevada quantidade de trabalhos que reúnem uma considerável evidência sobre os benefícios que as técnicas associadas a uma

perspetiva de aprendizagem ativa podem produzir no âmbito do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo:

- o recurso aos métodos de aprendizagem ativa podem ter grande utilidade para os professores, no sentido de os ajudar a melhorar o desempenho dos estudantes em situações de memorização a curto prazo (Powner & Allendoerfer, 2008) assim como na retenção do conhecimento a longo prazo (Meizlish & Bernstein, 2003);
- o debate, mesmo através da comunicação à distância em cursos *on-line*, pode estimular a aprendizagem ativa originando melhores RA (Wilson, Pollock & Hamann, 2007);
- o debate, realizado presencialmente durante a aula, também produz melhores resultados relativamente ao domínio dos conteúdos, assim como no desenvolvimento de competências de pensamento crítico, empatia e competências de comunicação oral (Kennedy, 2007);
- o trabalho em grupo parece ter um poder ativador, conforme foi demonstrado num estudo de caso com estudantes em fim de curso onde se recorreu com sucesso a um conjunto de técnicas de aprendizagem ativa (Larson & Ahonen, 2004);
- a interação entre pares (estudantes do terceiro ano a agirem como consultores dos do primeiro e segundo anos), além de permitir desenvolver capacidades profissionais, originou RA mais positivos do que as técnicas convencionais (palestra e tutorial), nomeadamente com o uso de abordagens mais profundas para a sua aprendizagem e maior desenvolvimento de competências meta-adaptativas (por exemplo: aprender a aprender) (Lizzio & Wilson, 2004);
- as simulações produzem benefícios motivacionais atraindo mais intensamente a atenção dos estudantes e constituem um complemento positivo no curso, parecendo ter um sólido suporte como técnica educacional (Kille, 2002).

Apesar dos inúmeros trabalhos que evidenciam as vantagens deste tipo de abordagens, muitos professores revelam ainda resistência em relação às metodologias com foco na aprendizagem ativa e na participação dos estudantes, o que poderá estar relacionado com o facto de se observar frequentemente que a “implementação de métodos de ensino inovadores demora muito mais do que o esperado” (Pundak & Rozner, 2008: 162). Paralelamente, existe também na literatura ainda alguma controvérsia e criticismo sobre a sua eficácia, o que inevitavelmente conduz à necessidade de questionar o seu verdadeiro potencial e à tentativa de procurar compreender em que condições a sua aplicação sobre os processos de ensino-

aprendizagem poderá proporcionar não só uma renovação das estratégias tradicionalmente utilizadas no ES mas, e sobretudo, o alcance de melhores RA.

Pelo exposto, considera-se importante ter em consideração que para alguns autores não parece existir evidência empírica, em décadas de pesquisa, que permita apoiar sem reservas a utilização de metodologias ativas de aprendizagem (Mayer, 2004; Kirschner, Sweller & Clark, 2006), sobretudo no início do processo de aprendizagem, ou seja, no momento em que os aprendentes são principiantes. Além disso, sugerem mesmo que não se verifica grande eficácia na aprendizagem baseada em métodos de ensino de tipo construtivista que classificam como sem direção (Kirschner et al., 2006). Aliás, já há mais de uma década, num contexto de transição para uma aprendizagem baseada na resolução de problemas, foi demonstrada a necessidade de se proporcionar uma grande quantidade de *coaching* ao se constatar que os “estudantes devem ser apoiados e encorajados quando começam a tomar responsabilidade pela sua própria aprendizagem” (Stinson & Milter, 1996: 41).

O aparecimento da aprendizagem baseada em problemas está relacionado com a perceção do conhecimento construído e produzido através de situações práticas (Jarvis, 2010), a par com a necessidade de desenvolver métodos de ensino que possam reduzir a incongruência entre o mundo real e as salas de aula (Reynolds & Hancock, 2010). Deste modo, “é uma metodologia de ensino que desenvolve conhecimentos, habilidades e competências através da investigação, da participação colaborativa e da resolução de problemas autênticos” (Dickie & Jay, 2010: 32), baseada na construção ativa de conhecimentos através da interação com problemas quotidianos (Reynolds & Hancock, 2010).

Neste contexto, aparece também a aprendizagem baseada em trabalho, que consiste no reconhecimento da aprendizagem do profissional como objeto de pesquisa e ensino (Jarvis, 2010). Este conceito tem por base a ideia da “exploração relativamente recente do local de trabalho como um local de conhecimento com o seu próprio currículo” (Major, 2002: 205) é fundamental, particularmente num momento em que o ES precisa justificar e ampliar seu impacto e valor para a sociedade” (Brodie & Irving, 2007: 12), preocupando-se

assim com o desenvolvimento económico e social e com as competências de empregabilidade dos estudantes. Paralelamente, existe também a aprendizagem através de serviço, que corresponde à execução de um trabalho comunitário que possibilite o desenvolvimento e aprendizagem do estudante (Helle et al., 2006).

De uma forma sintética, esta estratégia de aprendizagem comporta a definição de um problema (Dickie & Jay, 2010) que se apresenta como uma tarefa complexa, apresentada como um exercício ou projeto, cujas soluções os estudantes deverão procurar autonomamente (Trindade & Cosme, 2010), recorrendo a várias estratégias de aprendizagem tais como, pensamento crítico, análise e reflexão, comunicação, trabalho em equipa, resolução de problemas, definição de objetivos, pesquisa de informação, tomada de decisão, aprender fazendo, etc. (Dickie & Jay, 2010).

Sugere-se que, para que este método seja eficaz, suscitando aprendizagens significativas, deve ser orientado para responder às mais variadas necessidades de aprendizagem dos estudantes (Trindade & Cosme, 2010), o que pode ser facilitado através da estimulação da resolução de problemas identificados e definidos pelos estudantes (Dickie & Jay, 2010). Assim, este método de ensino promove uma aprendizagem por descoberta (Bruner, 1960, 1987, 1996) que reside numa abordagem construtivista, permitindo aos alunos construir o seu conhecimento e desenvolverem as suas competências de forma autónoma, sem o constrangimento das estratégias previamente definidas pelo professor, exercendo este uma função de apoio à aprendizagem dos estudantes através de tutorias.

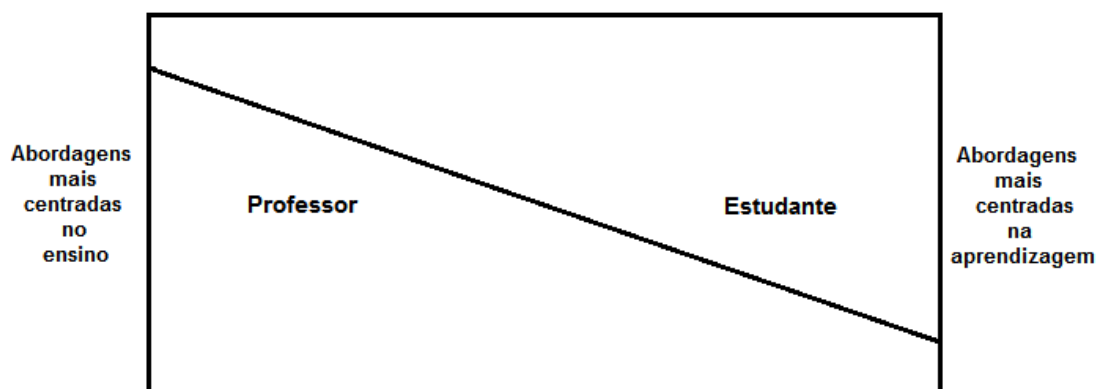
No entanto, se os professores assumirem uma postura de orientação e transmissão de conhecimentos, “intervêm no período referente à modelagem dos alunos” (Trindade & Cosme, 2010: 121), o que condiciona esta atividade educativa para uma reprodução de conhecimentos de âmbito cognitivista, desenvolvido através de uma aprendizagem baseada em exposição (Reynolds & Hancock, 2010). Tendo em conta estes dados, é necessário admitir que pode existir algum fundamento na perspetiva de que a aplicação destas abordagens, para ser efetuada com sucesso, exige uma determinada capacidade de orientação interna do estudante o que leva a pressupor que, caso isso não se

verifique, se poderá compensar através de uma maior orientação externa (tendo, no entanto, o cuidado de evitar uma rigidez excessiva da estrutura do processo ensino-aprendizagem de forma a permitir o exercício de um certo grau de liberdade que o estudante precisa para poder tomar decisões e empreender ações no contexto da aprendizagem ativa).

Deste modo, apesar de existirem trabalhos que contrariam aquelas críticas demonstrando que aquele tipo de métodos são eficazes desde que bem alicerçados (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007), parece ser também necessário reconhecer-se que pode ser benéfico providenciar um certo nível de orientação em situações de aprendizagem algo desestruturadas e/ou com aprendentes de nível inicial. Nesse sentido, talvez seja importante concluir que é essencial dar mais orientação a estudantes com menor maturidade e que, em contraste, é possível delegar mais responsabilidade sobre o processo de aprendizagem nos estudantes que já possuem maior autonomia, consoante é apresentado no gráfico nº1.

Gráfico nº1:

Esquema da variação de protagonismos nos processos de ensino-aprendizagem



É interessante constatar que esta conclusão permite levantar uma questão importante, que se procurará analisar com o presente estudo de modo a contribuir para o seu esclarecimento. Assim, interroga-se:

- *Providenciar mais ou menos orientação será uma diferença pertinente a introduzir na definição das estratégias de aprendizagem ativa a aplicar a estudantes do primeiro e do segundo ciclo do ES?*

É relevante ter em consideração que parece aqui emergir de forma implícita a noção de que a responsabilidade do aprendente desempenha um papel vital na condução do(s) seu(s) processo(s) de aprendizagem, sendo um dos aspetos talvez mais determinantes em relação ao grau de eficácia que poderá ser atingido/alcançado através da adoção deste tipo de abordagens. A este propósito, será interessante reparar que, numa abordagem construtivista, se insiste que a responsabilidade da aprendizagem deve pertencer cada vez mais ao aprendente (Von Glasersfeld, 1989), numa perspetiva em conformidade com “a influência teórica de Vygotsky quando esse autor defende que o processo de regulação do desenvolvimento é inicialmente exterior ao sujeito, para gradualmente passar a ser regulado por este” (Trindade, 2011: 56).

Analogamente, na ótica do ensino centrado no estudante refere-se que o investimento na sua responsabilidade por parte do estudante deve ser maior (Lea, Stephenson & Troy, 2003). De acordo com este ponto de vista, “colocar os aprendentes no cerne do processo de aprendizagem e atender às suas necessidades, é dar um passo progressivo através do qual as abordagens centradas no aprendente revelam que as pessoas são capazes de aprender o que é relevante para elas através de formas que são apropriadas” (Edwards, 2001: 37).

Finalmente, também no contexto da aprendizagem ativa, existe evidência empírica sobre a importância do aumento da responsabilidade dos estudantes, tendo sido demonstrado, por exemplo, que o envolvimento na avaliação de pares pode proporcionar as competências necessárias ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de auto-regulação na aprendizagem (Ljungman & Silén, 2008).

Em síntese, nestas novas abordagens de ensino-aprendizagem o fator-chave que a responsabilidade do estudante parece desempenhar num processo de aprendizagem que carateristicamente se centra nele como ator/agente/decisor principal, se baseia, sobretudo, na sua autonomia e depende fundamentalmente da sua própria atividade para se concretizar, exige que se reconheça a sua relevância como uma condição determinante que pode facilitar e/ou condicionar significativamente a construção do conhecimento, a

aquisição de competências e o desenvolvimento das atitudes essenciais para a produção dos desejados RA.

Como tal, será possível encarar a responsabilidade como condição indispensável para o exercício da autonomia que é requerido na prática da aprendizagem ativa, constituindo-se assim como um fator limitador ou constrangedor desse processo quando surge como um *défice* no perfil do estudante. Contudo, quando presente, a responsabilidade pode também representar um fator muito positivo, decisivo, facilitador e impulsionador de uma abordagem inovadora de aprendizagem centrada no estudante, porque é ela que proporciona o exercício de uma autonomia auto-reguladora que constitui, por sua vez, o suporte-base de um verdadeiro processo de aprendizagem ativa, e cuja pilotagem individualizada deriva das tomadas de decisão, da motivação e da ação especificamente desenvolvidas por cada estudante através de um percurso curricular desejavelmente mais flexível.

Neste âmbito, é também relevante considerar o papel que a motivação assume na perspetiva da aprendizagem ativa. É consensualmente aceite, entre investigadores e professores, que a motivação, não sendo a única condição, constitui-se condição suficiente para que ocorram aprendizagens (Simpson, 2008). Paralelamente, reconhece-se que a motivação e a auto-regulação se fortalecem mutuamente ao nível da aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 2008). De facto, a motivação pode ser tanto um precursor para a auto-regulação das aprendizagens, no sentido em que impulsiona o estudo autónomo, como um resultado de uma auto-regulação eficaz, ou seja, produto do sucesso obtido nas suas atividades de aprendizagem (Collins, 2009). Assim, “um estudante [...] que está totalmente motivado vai superar as barreiras da situação e do tempo, encontrar formas de desenvolver as competências adequadas e ser capaz de lidar com o stresse de estudo com muito pouco apoio extra externo - o conceito de aluno independente” (Simpson, 2008: 16).

Neste sentido, é produtivo que cada estudante, de forma autónoma, procure conjugar os seus interesses e motivações com a evolução do seu itinerário pedagógico e as oportunidades de aprendizagem disponíveis e mais adaptadas ao seu perfil, passando a beneficiar de um acompanhamento mais individualizado em que o professor (longe de ser o protagonista principal) visa

garantir supervisão, apoio, suporte, *feedback*, *coaching*⁴⁸, à medida de cada caso. A relação pedagógica que estabelece com os estudantes é construída de uma forma diversificada tendo em conta a singularidade única do perfil de cada aprendente, gerando-se uma interação comunicacional com um novo equilíbrio de poder resultante da conjugação das responsabilidades assumidas por ambos numa renovada dinâmica professor-estudante. De facto,

“a ‘nova’ geração de professores no ES requer um forte compromisso em compreender os processos e as estratégias de aprendizagem dos estudantes com o objetivo de supervisionar a construção de conhecimento dos estudantes e em ligar o ensino e a pesquisa [...] Espera-se que os estudantes sejam aprendentes eficazes, autónomos e críticos” (Huet et al., 2009: 159).

Em conclusão, esta compreensão consciente e crítica sobre os processos de aprendizagem revela-se essencial para a conceptualização de processos de ensino adequados aos desafios inerentes às práticas educativas no ES.

IV.1.5. – Estratégias de aprendizagem e sua relação com os métodos de ensino

A conceptualização dos processos de aprendizagem permite uma clarificação das estratégias de aprendizagem que potenciam melhores resultados. Secundando esta ideia, e apesar de se reconhecer que “o rápido crescimento da bolsa de estudos sobre ensino e aprendizagem também trouxe uma profusão de ideias acompanhada por uma explosão de novas terminologias” (Conrad, Johnson & Gupta, 2007: 155), adotar métodos de ensino e utilizar instrumentos pedagógicos estrategicamente adequados aos RA visados parece ser essencial para a eficácia do ensino. Neste sentido, adota-se a perspetiva de

“que cada professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajeto profissional, as características de personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida. As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas letivas e numa atitude de abertura à introdução de mudança no quotidiano educativo” (Ferreira & Santos, 1994: 48).

⁴⁸ O *coaching* é aqui referido, enquanto técnica que utiliza preferencialmente um procedimento interrogativo para desbloquear o potencial do indivíduo no sentido de maximizar o seu desempenho. Ou seja, em vez de procurar ensiná-lo, visa ajudá-lo a aprender e conforme argumenta Whitmore (2009), “Coaching não é ensinar, mas é criar as condições para aprender e crescer” (p. 5).

Partindo-se destes pressupostos, apresenta-se aqui um conjunto de métodos de ensino e de instrumentos pedagógicos a que os docentes poderão recorrer, definindo-os em função dos resultados por eles favorecidos:

- Método expositivo: consiste numa palestra realizada pela transmissão de conhecimentos, ou seja, é uma apresentação oral de um tema ou assunto (Jarvis, 2010). Este método pode recorrer, por exemplo, ao *uso de audiovisuais* como os *PowerPoints* para facilitar a exposição da informação.

Sendo um dos métodos mais comumente utilizados no contexto do ES (Carvalho, 1995), é geralmente caracterizado por ser uma atividade regida pelos docentes, remetendo os discentes para um papel passivo e promovendo um “ambiente epistemológico [no qual] é a aquisição de saberes declarativos, por parte dos alunos, que constitui o objetivo dos professores, desvalorizando-se, assim, quer o modo como tais saberes são adquiridos, quer o modo como são utilizados” (Trindade & Cosme, 2010: 86). Neste sentido, é amplamente discutida a eficácia deste método de ensino, nomeadamente no que diz respeito ao “facto de a lição magistral não promover o *feedback* na relação pedagógica, ao mesmo tempo que pode impedir o desenvolvimento de destrezas e de atitudes práticas por falta de abertura à realidade concreta” (Carvalho, 1995: 570).

Por outro lado, reconhecem-se também algumas vantagens na utilização do método expositivo, principalmente no que concerne à transmissão de informações organizadas em curto espaço de tempo e para grandes grupos. Salienta-se também que Davies (1971) identifica a palestra como um recurso útil para ensinar estudantes menos conhecedores e/ou capazes. Segundo Esteves (2010), perante a atual proliferação massiva de informação, a transmissão de conhecimentos pelo professor revela-se um recurso indispensável na identificação e seleção da informação válida e para ensinar os estudantes a aprender. Paralelamente, “a utilização do método expositivo pelos alunos [...] parece pertinente se estes não forem utilizados como uma espécie de professores substitutos [...], deverá constituir o corolário de um processo através do qual os alunos se apropriam do trabalho que realizaram, partilhando-o com os outros” (Trindade, 2011: 140).

Conclui-se, pois, que o método expositivo é maioritariamente utilizado numa ótica comportamentalista da aprendizagem, traduzida pela aquisição de conhecimentos ou competências transmitidas por outrem (Trindade & Cosme, 2010) e no qual se inscrevem as atividades de ensino-aprendizagem de que a transmissão e reprodução de saber são um exemplo, e onde o papel dos estudantes é geralmente passivo e o professor detém o controlo da situação educativa. Neste sentido,

“os métodos expositivos são eficazes quando a competência exigida do aluno consiste na enumeração dos conteúdos factuais, na descrição de fatos e acontecimentos, na definição ou explicação de teorias de forma mais ou menos padrão em alguns casos, quando a competência consiste na resolução de problemas segundo formatos estereotipados” (Zabala & Arnau, 2010: 145)

Contudo, Trindade e Cosme (2010) salientam que a transmissão de conhecimentos, quando articulada com outras estratégias de aprendizagem, poderá desenvolver uma situação comunicacional próspera à construção e produção de saber através da interação social. Ou seja, o método expositivo pode ter potencialidades inegáveis, nomeadamente se partilhado entre professores e estudantes (Esteves, 2010), podendo, assim, promover aprendizagens numa perspetiva sócio-construtivista.

• **Demonstração e exemplificação:** são métodos que se baseiam na apresentação de um procedimento ou conduta, isto é, o professor mostra aos estudantes como algo se faz com o intuito que estes o imitem (Jarvis, 2010), realizando uma aprendizagem por modelagem a partir da observação de modelos comportamentais (Bandura, 1961, 1977). A demonstração implica assim, necessariamente, a observação dos estudantes sobre o que o professor está a realizar. Neste sentido, pode-se considerar que a demonstração também se realiza através do *recurso a meios audiovisuais*, nomeadamente vídeos ou pela inserção em *contextos reais*, observando profissionais ou agentes sociais.

Segundo Li (2007), a demonstração é um método de ensino inadequado às sociedades contemporâneas, porque não permite o desenvolvimento do raciocínio crítico, limitando o estudante à modelagem. Contudo, no que diz respeito à aquisição de condutas e atitudes específicas de grupos sociais ou contextos profissionais, este método de ensino, sustentando uma aprendizagem social (Bandura, 1961, 1977), beneficia a inserção e adaptação

dos estudantes perante determinadas exigências sociais e/ou profissionais. Neste sentido, a demonstração/observação promove essencialmente aprendizagens que culminam na reprodução dos conhecimentos e aptidões, o que significa que se inscreve numa perspectiva comportamentalista da aprendizagem.

Paralelamente, a aprendizagem por imitação, no âmbito do ES, revela-se uma tarefa difícil no sentido em que as complexas aprendizagens que geralmente se pretendem promover implicam um consequente treino (Jarvis, 2010). Se este treino for efetuado, numa ótica de “aprender pelo fazer”, invocando “a pedagogia de Dewey, envolvendo os [...] estudantes em atividades e experiências de aprendizagem” (Savitz, 1999: 4) e recorrendo, assim, a uma estratégia de aprendizagem experiencial, possibilita-se aos estudantes a experimentação do que foi demonstrado e observado, o que propicia uma apropriação do saber transmitido e o desenvolvimento de capacidades e competências, conforme, por exemplo, no caso da realização de trabalhos em *contexto laboratorial* (Hedin, 2010).

Assim, parece que a demonstração pode também fazer parte de um processo de ensino-aprendizagem que permite aos estudantes envolverem-se ativamente na construção dos seus saberes inscrevendo-se, assim, numa abordagem construtivista da aprendizagem.

- Debates, discussões e *brainstorming*: dizem respeito às atividades de ensino que configuram uma interação comunicacional entre professores ou peritos e estudantes, isto é, consistem numa interação em grupo através da qual os sujeitos partilham as suas conceções e conhecimentos (Killen, 2007), que pode ser praticada presencialmente ou através do *recurso a fóruns e plataformas de e-Learning*. É importante referir que, neste contexto, a participação dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento destas atividades de ensino, reconhecendo-se, bastantes vezes, o incentivo à participação ativa como a maior dificuldade na implementação destes métodos.

Apesar de na literatura nem sempre se diferenciar entre a discussão e o debate, Jarvis (2010) distingue discussão como um método de ensino essencialmente centrado no professor, definindo três diferentes tipos – a

guiada, a controlada e a exposição-discussão – as quais partilham em comum um prévio planeamento, uma gestão e um controlo da responsabilidade do professor, correspondente a uma de aprendizagem mais de carácter cognitivista.

Além disso, este autor considera o debate e as discussões em grupo métodos centrados nos estudantes, permitindo-lhes a livre exposição e partilha de ideias e conhecimentos. Por debates entende-se uma interação comunicacional que pretende estimular a cooperação entre os estudantes (Trindade, 2011), desenvolvendo assim um processo que possibilita o confronto de perspetivas e promove o recurso à argumentação, por parte dos estudantes, permitindo a (re)construção do saber (Kennedy, 2007). No quadro destas ideias, os debates podem ter

“muitos benefícios além da promoção da participação ativa e do domínio do conteúdo, [...] exigem ouvintes e participantes para avaliar opções concorrentes (Freeley & Steinberg, 2005), seguem o convite de Vygotsky (1978) para o tipo de interação social que desenvolve funções psicológicas de ordem superior, bem como competências de pensamento crítico” (Kennedy, 2007: 184).

Por fim, o *brainstorming* (tempestade de ideias) pretende estimular a construção e apresentação de várias ideias (Trindade, 2011), visando a sua livre produção agrupadas num inventário que se pauta essencialmente pela quantidade e não pela qualidade (Jarvis, 2010). Através deste método de ensino, provoca-se a exposição de conhecimentos sem confronto ou crítica, possibilitando a produção de conhecimento, a procura de conceções alternativas e a criatividade, podendo recorrer, no final da atividade, à análise e reflexão, em grupo, dos resultados obtidos.

Em síntese, apesar de se considerar o processo comunicacional e o papel ativo do estudante nestes métodos de ensino, é importante reconhecer que um excesso de orientação e controlo da parte do professor podem condicionar estas atividades a uma perspetiva de aprendizagem cognitivista. No entanto, tendo em consideração a sua natureza interacional e comunicacional, a maioria dos debates, discussões e *brainstormings* implementados no ES podem inserir-se na abordagem sócio-construtivista de promoção da aprendizagem, numa ótica de aprendizagem colaborativa/cooperativa.

- Simulações e *role-playing*: correspondem a métodos de ensino que visam que os estudantes retratem ou representem um procedimento ou um

papel (Killen, 2007), ou seja, “a simulação (com aparelhos ou do tipo *role playing*) inscreve-se na mesma ordem de preocupações: trata-se, por parte do estudante, de conceber, realizar e avaliar os efeitos de percursos de ação levados a cabo num ambiente seguro” (Esteves, 2010: 58). O *role-play* é, pois, a representação de uma situação quotidiana ou de uma conduta profissional (Jarvis, 2010), na qual os estudantes improvisam tendo por base a sua própria percepção sobre essa situação (DeNeve & Heppner, 1997) sendo, assim, um instrumento que possibilita a participação ativa dos estudantes em grupo (Jarvis, 2010). Por seu turno, a simulação, que pode incluir *role-playing*, é geralmente uma atividade mais estruturada e controlada (DeNeve & Heppner, 1997), podendo envolver um grupo de estudantes que representam diferentes papéis em interação (Jarvis, 2010).

Estes métodos de ensino possibilitam o desenvolvimento de uma situação fictícia relevante para os RA pretendidos, podendo incluir o *manuseamento de ferramentas* específicas ou condutas profissionais. Neste sentido, este método permite a construção do conhecimento dos estudantes a partir da sua expressão, comunicação e discussão sobre o problema e permite facilitar a exploração e adoção de diferentes perspetivas (Trindade, 2011). Em suma, o *role-playing* e a simulação são métodos que potenciam a aprendizagem ativa e facilitam a aplicação de conhecimentos em situações reais (DeNeve & Heppner, 1997) através, por exemplo, de estratégias de aprendizagem experiencial.

Neste sentido, é de realçar a importância que estes métodos podem ter na construção (sócio-)construtivista da aprendizagem porque “pode[m] incentivar formas de interação social que proporcionam um importante estímulo para desafiar as crenças existentes nos estudantes e este é um primeiro passo fundamental na mudança do seu entendimento” (Killen, 2007: 282). Ou seja, os *role-playing* e as simulações parecem ser adotados no sentido de facilitar a aquisição de aprendizagens significativas que potenciem a inclusão dos estudantes em determinadas situações sociais ou profissionais.

- Tutoria e Mentoria: traduzem-se na ação de orientação e facilitação do professor sobre o processo de aprendizagem dos estudantes (Esteves, 2010), e visam “estimular o trabalho e as aprendizagens dos seus alunos e,

simultaneamente, promover a sua autonomia nas tarefas que lhe dizem respeito” (Trindade & Cosme, 2010: 92). Neste sentido, a tutoria e a mentoria pretendem, essencialmente, desenvolver nos estudantes uma reflexão crítica acerca dos seus conhecimentos, práticas e experiências (Jarvis, 2010), podendo ser realizadas de forma individualizada ou em grupo.

Segundo Esteves (2010), não existe uma clara distinção entre tutoria e mentoria, sendo que em Portugal é utilizado o termo tutoria, apenas recentemente, enquanto se recorre raramente ao termo mentoria, expressão mais usada nos países anglo-saxónicos. Relativamente a estes métodos é importante reconhecer que constituem atividades que não são pedagogicamente autossuficientes (Trindade & Cosme, 2010), necessitando de articulação com outros métodos de ensino. Assim, a tutoria e a mentoria, caso devidamente incluídas no processo de ensino-aprendizagem, permitem “orientar os estudantes para a busca autónoma de informação, para formas adequadas de organização da mesma, e de avaliar os progressos que vão sendo feitos, corrigindo e/ou remediando falhas ou lacunas que se verifiquem” (Esteves, 2010: 55).

A tutoria/mentoria pode ser, por exemplo, utilizada em situações de *estudos de caso* que, numa ótica de aprendizagem baseada em problemas, promove a análise e a reflexão sobre uma determinada situação real (Trindade, 2011), ou seja, um caso que “é uma história com uma mensagem (escondida) – uma narrativa que descreve uma situação na qual um indivíduo ou um grupo tem que tomar uma decisão ou resolver um problema” (Killen, 2007: 295).

Assim, a partir do recurso a estudos de caso como instrumentos pedagógicos, os estudantes poderão procurar informação pertinente para desenvolver o seu conhecimento, reconhecer os valores éticos inerentes à situação em análise, construir as suas competências e resolver potenciais problemas (Esteves, 2010). Neste sentido, “a análise de casos permite que os estudantes assumam o papel e a responsabilidade dos gestores” (Wang & Wang, 2011: 114), constituindo-se como instrumentos para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos estudantes (Trindade & Cosme, 2010) numa ótica construtivista e de aprendizagem ativa (Killen,

2007), onde o professor adota uma postura de facilitação do processo de aprendizagem.

Contudo, Killen (2007) distingue o recurso a casos abertos, que permitem a construção de variadas respostas e possibilita o desenvolvimento de aprendizagens autónomas e a construção do conhecimento pelo estudante, e a casos fechados, os quais têm uma solução previamente definida e sustentada pelos conhecimentos e competências que o professor pretende transmitir ao estudante. A utilização de casos fechados parece identificar-se uma abordagem cognitivista da aprendizagem, remetendo a atividade do estudante para um processo dependente das respostas do professor, enquanto relativamente aos casos abertos se pode assumir que se incentiva a construção do saber pelos estudantes, implicando a cooperação e a pesquisa autónoma (Trindade & Cosme, 2010).

Em resumo, a tutoria/mentoria podem promover a procura autónoma de conhecimento e competências, bem como fomentar a construção e a produção de saber, constituindo-se, assim, como métodos de ensino que possibilitam um desenvolvimento sócio-construtivista das aprendizagens. Por outro lado, a resolução de *exercícios e problemas* propostos pelo professor consiste também noutro recurso pedagógico que geralmente implica uma articulação com a ação de tutoria/mentoria do professor. Neste enquadramento, apesar de se recorrer a uma aprendizagem baseada em problemas, estes não são definidos pelos estudantes, sendo assim desenvolvidos pelos docentes de modo a facilitar a aquisição de conhecimentos, numa ótica cognitivista. Nestes casos, as tutorias/mentorias são efetuadas tendo como propósito a condução e o controlo do processo de aprendizagem pelo professor, ou seja, este dedica-se a dirigir e guiar o estudante determinando e confinando a realização das aprendizagens às suas perceções e orientações.

- **Trabalhos em grupo:** são métodos de ensino que têm tido uma crescente importância nas últimas décadas no ES (Hassanien, 2007) e implicam o desenvolvimento de atividades que se baseiam na aprendizagem colaborativa, o que significa o envolvimento num grupo que trabalha com o mesmo objetivo. Assim,

“no ambiente de aprendizagem colaborativa, os alunos interagem com ferramentas de aprendizagem e de outros membros em atividades de grupo; eles expressam e conceptualizam seus pontos de vista e também escutam os outros, a fim de resolver problemas, para completar suas tarefas, ou para gerar novas ideias” (Li, 2007: 151)

A aprendizagem colaborativa pode, assim, desenvolver-se através de vários modelos de trabalho em grupo, tais como os modelos *jigsaw*, recíprocos, pequenos grupos, etc. (Li, 2007)⁴⁹. Paralelamente, as “ferramentas de aprendizagem baseadas na Internet proporcionam aos estudantes um maior acesso à informação, bem como melhores oportunidades para trabalhar em colaboração com os colegas, todos, sem restrições de tempo e distância” (Shu-Ling Wang & Lin, 2007: 600). Neste contexto, estas situações educativas envolvem sempre uma participação ativa e em grupo dos estudantes, reconhecendo que a interação social tem um papel fundamental na aprendizagem, possibilitando a construção do significado do contexto e do conteúdo das aprendizagens (Li, 2007) e permitindo o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, de tomada de decisões e de avaliação de conhecimentos (Trindade & Cosme, 2010).

Deste modo, verifica-se que este método de ensino se baseia essencialmente numa ótica sócio-construtivista da aprendizagem, sustentada na formação de comunidades de aprendizagem, reconhecendo-se que “o trabalho por projetos, a pesquisa colaborativa, a aprendizagem baseada em problemas ou a análise e resolução de casos, exigindo simultaneamente o trabalho de equipas, não são impraticáveis e já foram reconhecidas em numerosos estudos como tendo um alto potencial formativo” (Esteves, 2010: 56).

Nas palavras de Smith (2010), “a base social de aprendizagem está suficientemente desenvolvida e adotada pela comunidade do ES havendo uma proliferação de práticas específicas emergentes” (p. 17), tais como os trabalhos em grupo. Estes métodos de ensino sobre os quais os professores são motivadores e tutores que facilitam a construção da aprendizagem em grupo, promovendo mecanismos de interação, de resolução de problemas, de argumentação de ideias, de exploração de conhecimentos e de reflexão, num

⁴⁹ Para um aprofundamento destes modelos sugere-se a consulta do trabalho de Li (2007).

ambiente em que os estudantes devem agir como membros de uma comunidade (Li, 2007).

• Metodologia de projeto: circunscreve-se a uma estratégia de aprendizagem baseada em problemas e sustenta-se na análise de problemas e na sua consequente transformação em projetos (Trindade & Cosme, 2010), muito aproximada às atividades de pesquisa e investigação. A pesquisa traduz-se pela procura de informação e conhecimento que permita a construção de saberes que articulem a teoria e a prática. Desta forma, implica a formulação de problemas, o trabalho em grupo (aprendizagem colaborativa) e uma ação intencional estruturada (Trindade, 2011). Segundo Trindade e Cosme (2010), “esta metodologia nos coloca perante um conjunto de desafios pedagógicos, dos quais evidenciaria, pela sua importância e centralidade, a problemática da participação dos alunos na conceção, implementação, desenvolvimento e avaliação dos projetos” (p. 128). Procurando colmatar a dificuldade apresentada por este método de ensino, pode-se adotar a realização de *reflexões críticas ou relatórios* de projetos.

Este recurso pedagógico consiste num instrumento de exposição e partilha de informações e conhecimentos, entre professor e estudantes, “que poderão assumir um papel pedagogicamente mais decisivo como dispositivo que se dá conta de um trabalho que se realizou.” (Trindade & Cosme, 2010: 148). Paralelamente, estes instrumentos possibilitam a reflexão crítica sobre as experiências vividas através do desenvolvimento do projeto, bem como a sua consequente produção de conhecimento, constituindo-se como estratégias de aprendizagem experiencial.

Em síntese, a metodologia de projeto, sustenta-se numa ótica de aprendizagem ativa, inscrita no sócio-construtivismo decorrente das estratégias de aprendizagem colaborativa e experiencial que este método de ensino potencialmente promove. Contudo, mais importante que a aprendizagem é o projeto para gerar um verdadeiro envolvimento (Perrenoud, 2001), o que pode implicar que os professores recorram a uma tutoria orientada para guiar os estudantes à concretização de um projeto previamente delineado, promovendo assim aprendizagens numa perspectiva cognitivista.

• **Investigação-ação:** este método de ensino, segundo Dickie e Jay (2010), tem sido definido por integrar a investigação educativa com as atividades de ensino e aprendizagem, através da participação ativa e da reflexão crítica dos estudantes inseridos numa comunidade de prática. Desta forma, este método é implementado através do envolvimento dos estudantes em *contextos reais*, como por exemplo, num estágio curricular, sendo este “um espaço de formação privilegiado, na medida em que permite associar de forma crível o conhecimento e a ação, a ação e a reflexão, a aprendizagem e o projeto ou a formação e a intervenção” (Trindade, 2011: 134), o que pressupõe a articulação entre a formação, a investigação e a intervenção realizada pelo(s) estudante(s).

Para que estas experiências de aprendizagem se configurem em estratégias transformativas, os *relatórios ou reflexões* sendo trabalhos escritos resultantes da análise, individual ou em grupo, sobre os RA desenvolvidos durante o envolvimento numa investigação-ação podem ter um papel fundamental. No entanto, Jarvis (2010) chama a atenção para o facto de que os estudantes podem continuar a refletir sobre a situação educativa durante algum tempo, mesmo após a realização do trabalho escrito.

Constata-se, portanto que a investigação-ação é um método de ensino que promove estratégias de aprendizagem ativa, bem como implica aprendizagens situadas, isto é, contextualizadas no âmbito do objeto de investigação. Neste sentido, pode-se advogar que este método se sustenta numa abordagem (sócio-)construtivista da aprendizagem, permitindo ao estudante gerir instrumentos, conhecimentos e situações de forma autónoma e construir o seu próprio conhecimento, em função do contexto em que se encontra inserido e das suas próprias necessidades de aprendizagem.

Para resumir as referências aos métodos aqui caracterizados, apresenta-se o quadro nº7 relativo aos métodos de ensino e instrumentos pedagógicos que se encontram à disposição dos docentes no âmbito do ES atualmente.

Quadro nº7:
Glossário de métodos de ensino e instrumentos pedagógicos

MÉTODOS DE ENSINO		INSTRUMENTOS E/OU RECURSOS PEDAGÓGICOS	
Método expositivo	Transmissão de conhecimentos pelo professor ou pelos estudantes	Audiovisuais	Facilita a exposição/apresentação de informações (ex.: <i>PowerPoints</i> , vídeos)
Demonstração exemplificação	Apresentação e exposição de um procedimento ou conduta	Contexto laboratorial	Consiste na experimentação de um procedimento em contexto de laboratório
Debates <i>brainstorming</i>	Partilha de conhecimentos de forma mais ou menos estruturada	E-learning	Possibilita a pesquisa de informações, bem como fóruns de partilha de conhecimento
Simulações <i>role-playing</i>	Representação de uma situação ou papel	Exercícios e Problemas	Veicula a resolução de exercícios e problemas pré-definidos pelos professores
Tutoria mentoria	Ação do professor que consiste na orientação e/ou facilitação das aprendizagens	Casos	Permite a análise de uma situação, real ou hipotética, relevante para a aprendizagem
Trabalhos em grupo	Aprendizagem colaborativa e participação ativa numa comunidade de aprendizagem	Ferramentas	Implica o manuseamento das ferramentas ou recursos em aprendizagem
Metodologia de projeto	Análise de problemas e sua transformação em projeto (ex.: projetos de investigação)	Relatórios	Define-se por trabalhos escritos que apresentam a reflexão dos estudantes
Investigação-ação	Investigação e intervenção em contextos reais (ex.: estágio curricular)	Contextos reais	Configura-se como recurso para a investigação ou intervenção

Em conclusão, é importante reconhecer que os métodos de ensino e os instrumentos pedagógicos conceptualizados constituem os procedimentos e os recursos a que os professores recorrem no sentido de promover os RA a que se propõem. Assim, partindo deste pressuposto, elaborar métodos e escolher instrumentos implica, necessariamente, a articulação concertada com a finalidade visada em termos de aprendizagem, sem a qual os métodos de ensino e os instrumentos pedagógicos não poderão ser devidamente caracterizados e contextualizados.

IV.1.6. – Diferentes modos de trabalho pedagógico na sua relação com diversos modelos teóricos sobre o ensino

Conforme se tem vindo a enunciar, sendo o ensino determinado em função das aprendizagens que pretende promover, deve-se ter como ponto de partida para a sua definição as abordagens teóricas sobre a aprendizagem. Paralelamente, para conceptualizar e analisar o impacto dos métodos de ensino e dos instrumentos pedagógicos adotados por cada docente na sua UC, é importante reconhecer o alcance que cada método de ensino pode ter em função de um itinerário pedagógico no seu todo, articulando ensino-aprendizagem, e definindo os papéis entre professores e estudantes.

Assim, uma abordagem comportamentalista da aprendizagem focará o ensino numa perspetiva de modificação de comportamentos, enquanto uma

aprendizagem centrada em aspetos da cognição como inteligência, memorização, linguagem ou representação irá promover um ensino que facilite estes processos cognitivos. Por outro lado, se um ensino numa abordagem cognitivo-construtivista implica um papel ativo e de construção autónoma do conhecimento, remetendo o papel do professor como mediador deste processo, numa ótica sócio-construtivista, por sua vez, o professor tem o importante papel de fomentar interações sociais que sejam produtivas para uma aprendizagem ativa condicionada pelo contexto e o reportório de conhecimentos do estudante.

Neste sentido, mediante uma abordagem comportamentalista da aprendizagem, foi desenvolvido um modelo de ensino diretivo que consiste em programas educativos estruturados, segundo a repetição de conhecimentos simplificados e decompostos em parcelas (Perraudau, 2009) e o reforço ou correção imediatos. Por outro lado, o ensino para a mestria, edificado pelos trabalhos de Bloom (1956) e concebido numa ótica comportamentalista, defende que ensinar implica sempre objetivos, finalidades de aprendizagem, e realça a importância de hierarquizar as tarefas de aprendizagem, das mais simples para as mais complexas (Landsheere & Landsheere, 1981). Através destes pressupostos, Bloom (1956) desenvolve uma taxonomia educativa, já anteriormente referida, que se baseia numa estrutura de categorização e classificação dos objetivos educativos em função de diversas categorias, definindo níveis de compreensão dos mais simples e superficiais até aos mais complexos e elevados níveis de compreensão, incluindo conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Spring, 2010).

Destaca-se também o contributo de Gagné (1965, 1975) que, de forma eclética, combinando aspetos das abordagens comportamentalista e cognitivista (Rafael, 2005), procura desenvolver um modelo que relacione a aprendizagem com o ensino (Jarvis, 2010), ou seja, “uma teoria integradora que permite desenhar ou determinar procedimentos de instrução, tais como selecionar objetivos, sequenciar a instrução, planificar as atividades” (Matos, 1998: 267). Segundo as perspetivas de Gagné, as aprendizagens são constituídas por uma mudança estável nas capacidades dos estudantes, podendo distinguir-se diferentes tipos de aprendizagem organizados em função

da sua taxonomia dos produtos de aprendizagem (Rafael, 2005). Estes produtos são resultantes da interação de três elementos essenciais – estruturas internas, processos internos e processos externos (Matos, 1998). A partir destas concepções, Gagné descreve o processo de aprendizagem em função de diferentes fases e relacionando-o congruentemente com o desenvolvimento do processo de ensino (Rafael, 2005; Jarvis, 2010).

Bruner (1960, 1987, 1996), por seu turno, procura elaborar uma teoria da instrução através da sua abordagem cognitivo-construtivista da aprendizagem. Procurando que o estudante, num contexto de educação formal, construa as suas próprias aprendizagens de forma autónoma e independente do seu professor, este autor defende que uma teoria da instrução deve especificar as experiências e atividades que melhor promovam a compreensão e interpretação dos conhecimentos pelo estudante (Jarvis, 2010).

Também Freire (1979), instituindo as suas concepções de ensino numa abordagem sócio-construtivista da aprendizagem, desenvolve um método de ensino que contrasta com o ensino tradicional, denominado por este autor por “educação bancária” (*idem*) e definida por uma “invasão cultural” (Freire, 1987) que se traduz na deposição e inculcação dos conhecimentos do professor nos estudantes. Assim, perspetivando os estudantes como um sujeito histórico-cultural, defende o recurso a uma “educação libertadora” (Freire, 1979), que se caracteriza pela construção de novos conhecimentos decorrente da interação entre professor e estudante (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda & Pinto, 2001) que promovam um processo de “conscientização” (Freire, 1979), através do qual “define a necessidade de se utilizar um método crítico e dialógico como uma das condições primordiais a respeitar na construção de práticas educativas conscientizadoras” (Trindade, 2011: 41).

A partir destas diversas concepções de ensino, pode-se compreender e refletir sobre a intrínseca complexidade deste conceito. Neste sentido, é importante salientar que, apesar de se poder interpretar autores influentes na área do ensino, tal como Bloom (1956), Gagné (1965, 1975), Bruner (1960, 1987, 1996) ou Freire (1979, 1987), entre outros, em função das abordagens sobre a aprendizagem que estes poderão ter subjacentes, não é possível circunscrever as suas concepções teóricas sobre o ensino apenas na sua

relação com a aprendizagem. Assim, procurando conceptualizar e esclarecer as diferentes formas possíveis de ensinar, foram desenvolvidos diversos modelos teóricos sobre o ensino que pretendem, caraterizar as estratégias e metodologias adotadas em função das finalidades imputadas a este processo, ou seja, dos diferentes RA desejados. Com o intuito de melhor esclarecer as possíveis formas de ensinar, bem como os seus prováveis resultados, recorre-se à análise de algumas destas concepções teóricas:

Lesne (1984), pioneiro na análise das práticas de ensino nos anos setenta, desenvolveu os denominados MTP com o intuito de “construir três tipos teóricos de percursos pedagógicos” (p. 42) capazes de distinguir as diferentes direções e sentidos que orientam os processos de ensino. Para tal, procurou estabelecer uma rutura com “a habitual distinção-oposição entre métodos tradicionais e métodos ativos, [que] com todas as suas variantes, não detém, de forma alguma, o [verdadeiro] sentido [...] que permitiria ordenar todos os elementos do campo das práticas e das teorias em formação” (pp. 7-8), evidenciando a importância de uma conceptualização e análise sobre as diversas práticas pedagógicas consoante a sua função social.

Segundo este sociólogo francês, qualquer tipo de educação, formal ou não formal, ensino ou formação, depende da socialização, reivindicando a noção de educação ao longo da vida como premissa incontornável da inserção social. Através desta perspetiva, confere ao processo de socialização um papel central na definição dos percursos pedagógicos, realizando uma análise sociológica das práticas de ensino, em que “a intenção teórica da referência ao processo de socialização situa, portanto, a análise, não ao nível superficial da relação pedagógica ou das relações interpessoais, mas ao nível em que a relação com a ordem social se constrói, se produz ou se modifica” (Lesne, 1984: 30). Para a realização desta análise sobre os percursos pedagógicos, Lesne centra a sua reflexão sobre duas relações estruturantes e condicionantes do processo ensino-aprendizagem: a relação com o saber e a relação com o poder, procurando caraterizar as funções sociais dos meios pedagógicos mobilizados. Por isso, desenvolve um “quadro de análise das práticas pedagógicas baseado nas funções sociais da formação de adultos e ir além das distinções inúteis entre métodos tradicionais e ativos” (p. 31).

Esta abordagem de Marcel Lesne às estratégias de ensino permite, assim, conceptualizar os sentidos e efeitos do ensino, através dos MTP, definidos e diferenciados tendo por inspiração os três mecanismos fundamentais decorrentes do processo de socialização: o indivíduo como *objeto* de dominação cultural; como *sujeito* da sua própria socialização; ou como *agente* de “co-socialização, uma co-formação de facto” (p. 33).

Caraterizando estes *Modos de Trabalho Pedagógico*, pode-se dizer que o *tipo transmissivo, de orientação normativa (MTP1)* representa um ensino dirigido para a transmissão de saberes e conhecimentos, caraterizado por ser um processo de inculcação do saber e de imposição do poder com a função de manutenção da dominação cultural e de reprodução social, perspetivando o estudante como objeto de socialização/educação. Por outro lado, o *Modo de Trabalho Pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal (MTP2)*, refere-se a práticas pedagógicas que definem o estudante como *sujeito* ativo na sua própria educação, implementando práticas de ensino que facilitem a apropriação de conhecimentos e a adaptação social, atribuindo uma dimensão psico-sociológica ao ensino. Por fim, o *Modo de Trabalho Pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social (MTP3)*, veicula uma noção de estudante como *agente* social produtor de conhecimento e capaz de intervir na sociedade, a qual reivindica uma postura pedagógica de mediação permitindo a “articulação real da teoria e da prática com vista a aumentar simultaneamente a capacidade cognitiva do real e a capacidade de agir sobre o real” (Lesne, 1984: 202).

Ramsden (2003), de forma muito similar a Lesne, identifica três perspetivas teóricas sobre o papel do professor e o ato de ensinar no contexto do ES: (1) perspetiva do ensino como exposição ou transmissão, isto é, o ensino realiza-se através da transmissão de conteúdos e da demonstração de procedimentos, sendo o foco deste processo colocado no professor e atribuindo-se ao estudante um papel passivo mas inteiramente responsável pela aquisição dos saberes e competências ministrados; (2) perspetiva do ensino como organização da atividade do estudante, ou seja, é um ensino centrado nos estudantes que se traduz por ações de orientação, promoção e supervisão destes, procurando implementar estratégias que possibilitem a

facilitação das aprendizagens; (3) perspectiva do ensino como meio para tornar possível a aprendizagem, o que significa que não existe primazia do ensino ou da aprendizagem. Ao invés, é implementado um sistema que relaciona de forma igualitária o ensino, a aprendizagem e o conhecimento em questão para ser possível o desenvolvimento de aprendizagens através do diálogo entre docentes e estudantes, por meio de atividades de reflexão e apropriação dos saberes, numa relação dialética com o contexto e que procura adaptar-se continuamente às necessidades que o processo de ensino-aprendizagem vai apresentando sobre cada indivíduo.

Sobre este aspeto, Roldão (2009) diferencia também três matrizes teóricas predominantes nas diferentes concepções e perceções sobre as práticas do ensino: (1) a transmissiva, que consiste na transmissão dos conhecimentos; (2) a construtivista, que abrange as estratégias de ensino focadas na facilitação da aprendizagem; (3) e a crítica, que diz respeito à estimulação da construção ativa e autónoma da aprendizagem.

Por outro lado, Trindade e Cosme (2010), baseando-se nas diferentes relações estabelecidas entre docente, estudante e saber, analisadas através do denominado “triângulo pedagógico” construído por Houssaye (1996), descrevem três paradigmas pedagógicos decorrentes desta concepção teórica, através das relações que é possível estabelecer entre os seus três vértices – professor, saber e estudante: (1) o paradigma da instrução, caracterizado pela estreita ligação entre o professor e o saber, enaltecendo o ensino praticado pelo professor e remendo o estudante para uma função passiva de memorização e repetição do saber através da utilização de metodologias estandardizadas e centradas nos conteúdos visando essencialmente a difusão do saber e a construção de competências específicas; (2) o paradigma da aprendizagem, definido pela relação direta entre estudante e saber, centrado nas atividades/estratégias de aprendizagem do estudante, e que procura o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e interpessoais através de procedimentos de ensino são focados nos processos de aprendizagem dos estudantes; (3) o paradigma da comunicação, sustentado na articulação entre professor e estudante, baseando-se, assim, na interação estabelecida entre estes como meio de construção de saber, e que tem como intenção gerir e

gerar novos conhecimentos mediatizados (Freire, 1979) pelo património cultural dos interlocutores, bem como pelo contexto em que estes se encontram inseridos.

Em suma, o paradigma da instrução evidencia a relação entre docente e saber, postulando um ensino prescritivo e dirigido conforme as abordagens de Watson (1920, 1930), Thorndike (1910) e Skinner (1938, 1961) à atividade pedagógica, recorrendo, por exemplo, ao ensino para a mestria ou à pedagogia por objetivos. O paradigma da aprendizagem valoriza a relação entre estudante e saber, em consonância com as ideologias defendidas pelos pedagogos do movimento da Escola Nova⁵⁰, tais como Ferrière (1934), Rousseau (1762), Pestalozzi (1819) e Fröebel (1820), e posteriormente desenvolvidas por vários autores que procuraram interligar contributos do campo da psicologia da aprendizagem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como por exemplo Cousinet (1945), Gardner (2002), Piaget (1958, 1979) ou Ausubel (1968, 1978). Por último, o paradigma da comunicação é eminentemente plural e abrangente, no sentido em que realça a importância de todas as dimensões docente-estudante-saber e procura ultrapassar a dicotomia ensino-aprendizagem imposta pelos paradigmas anteriores, tal como proposto por vários autores, dos quais se salientam, por exemplo, Freire (1987, 1991, 1999), Meirieu (1994), Vygotsky (1978, 1987), Bruner (1960, 1987, 1996), Perrenoud (2001) e Bernstein (1996).

Conforme se pode verificar, apesar destas sistematizações se basearem em diferentes perspetivas analíticas sobre a prática do ensino, todos os modelos propostos convergem para a conclusão da existência de três grandes formas de ensinar, que podem ser percecionadas como correspondentes aos três MTP (Lesne, 1984), congruentes com três abordagens teóricas sobre a aprendizagem, conforme é apresentado no quadro nº8:

⁵⁰ O Movimento da Escola Nova, sustentado nas ideologias de Rousseau, promoveu a noção de que se deve educar em função das necessidades e motivações dos estudantes, inaugurando uma abordagem mais centrada na aprendizagem que rompe com a tradicional abordagem centrada no ensino (Trindade, 2011).

Quadro nº8:
Sistematização dos modelos teóricos sobre o ensino

	LESNE (1984)	RAMSDEN (2003)	ROLDÃO (2009)	TRINDADE & COSME (2010a; 2010b)
ABORDAGENS SOBRE A APRENDIZAGEM	Modos de Trabalho Pedagógico	Perspetivas Teóricas	Matrizes Teóricas	Paradigmas Pedagógicos
COMPORTAMENTALISTA	<i>MTP1</i> Tipo transmissivo, de orientação normativa	Exposição ou Transmissão	Transmissiva	Instrução
COGNITIVO-CONSTRUTIVISTA	<i>MTP2</i> Tipo incitativo, de orientação pessoal	Organização da atividade do estudante	Construtivista	Aprendizagem
SÓCIO-CONSTRUTIVISTA	<i>MTP3</i> Tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo	Meio para tornar possível a aprendizagem	Crítica	Comunicação

Em conclusão, e tendo em consideração que os resultados do ensino consistem nas aprendizagens efetuadas, pode-se assumir que várias conceções teóricas sobre o ensino se desenvolvem tendo em conta diferentes formas de conceber a aprendizagem. Neste sentido, é possível encontrar vários autores (Li, 2007; Schaeper, 2009; Beydogan & Bayindir, 2010) que reconhecem as abordagens sobre a aprendizagem como a inspiração teórica para desenvolver as estratégias de ensino.

Em resumo, pode-se inferir que os modelos de ensino e as perspetivas teóricas sobre as práticas pedagógicas não se construíram de forma independente em relação às abordagens sobre a aprendizagem, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem encontram-se em estreita articulação e convergência/interdependência, definindo-se em função do tipo de resultados pretendidos. Estes resultados pretendidos, ou objetivos dos processos de ensino-aprendizagem, determinam a opção e adoção das estratégias implementadas, desenvolvendo percursos pedagógicos passíveis de serem diferenciados e analisados em função do seu impacto no estudante, traduzindo o(s) modo(s) de trabalho pedagógico realizado(s) e/ou utilizados.

IV.1.7. – Integração dos métodos de ensino nos diferentes modos de trabalho pedagógico em função do seu impacto na aprendizagem

A adoção, neste trabalho de investigação, da denominação *MTP* traduz, assim, a necessária reflexão sobre o efeito do ensino nos estudantes, de modo a ser possível caracterizar e conceptualizar o ES relativamente aos seus

objetivos educacionais e funções sociais. Neste sentido, os MTP, instituem um importante instrumento de diferenciação e clarificação sobre a utilização dos vários meios pedagógicos, ou seja, dos diversos métodos de ensino e instrumentos pedagógicos, em estreita e indissociável ligação com as diferentes estratégias de aprendizagem.

Assim, num ensino orientado pelo MTP1 utiliza-se, essencialmente, o método expositivo, sendo possível recorrer a várias técnicas, tais como o debate ou o recurso a audiovisuais, o estudo de casos ou de problemas, as exemplificações/demonstrações e, até, as simulações, desde que sejam mobilizadas com o intuito de promover a transmissão de saberes, imposição de conhecimentos e modelagem de comportamentos. A técnica do treino constitui também um recurso do MPT1 a qual, através da resolução de exercícios definidos e propostos pelos professores, pode possibilitar a mecanização de comportamentos e a criação de condutas por hábito, inculcando os conhecimentos pretendidos e procurando fomentar a modelagem. Por fim, os meios pedagógicos implicados no ensino assistido por computador (*e-Learning*), sendo pré-determinados para conduzir e condicionar os processos de ensino-aprendizagem em função dos objetivos pretendidos, remetem também o estudante para um papel passivo, de objeto de ensino.

No caso do MTP2, Lesne (1984) reconhece o trabalho de grupo como o método mais pertinente para um ensino orientado para a fomentação de uma aprendizagem mais ativa e como meio produtivo para a promoção do estudante como sujeito da sua própria aprendizagem/socialização. Outros métodos de ensino fortemente associados a este MTP são, por exemplo, os projetos de intervenção, que permitem o confronto do estudante com situações concretas como os contextos profissionais. Defende também este autor que podem também ser utilizados, no MTP2, instrumentos pedagógicos como o treino, a análise de casos ou de problemas e as simulações, “na medida em que o aspeto dominante do trabalho pedagógico se torna, na sua aplicação, o trabalho de grupo centrado no grupo, e não num conteúdo formante e modelante” (p. 126). Paralelamente, refere métodos com recurso ao debate ou a meios audiovisuais, desde que implementados com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem e de promoverem o desenvolvimento do sujeito,

facilitando em cada estudante o processamento cognitivo da informação relevante/essencial para atingir os RA pretendidos.

Finalmente, os meios pedagógicos relacionados com o MTP3 devem, especificamente, impulsionar a produção de conhecimentos⁵¹, através de um trabalho coletivo contextualizado pelas condições sociais do grupo. Assim, não é identificado um método dominante neste MTP, havendo um recurso disseminado por variados métodos ou técnicas, como por exemplo, o estudo de casos ou problemas, que possibilitem uma análise mediada do real e uma reflexão para a consciencialização de determinadas situações ou fenómenos, promovendo, através da participação ativa dos estudantes em determinados contextos, estratégias de aprendizagem situada ou transformativa⁵² que resultam na construção ativa e partilhada de conhecimento.

Em conclusão, este autor caracteriza os vários métodos e técnicas no âmbito do quadro teórico de cada MTP construído, isto é, define os meios pedagógicos de forma contextualizada e através dos efeitos que estes pretendem produzir no(s) estudante(s) em termos de aprendizagem. Assim, esta análise permite a compreensão das finalidades sócio-pedagógicas que cada método ou técnica pode assumir. Contudo, revela-se necessário e complementar, articular esta perspetiva teórica com os métodos e técnicas emergentes nos sistemas de ES contemporâneos.

Partindo deste enquadramento e da conceptualização sobre os métodos de ensino anteriormente apresentada, realiza-se um inventário dos métodos de ensino e instrumentos pedagógicos descritos nas fichas das UC em análise neste estudo, a serem implementadas pelos seus docentes na concretização dos processos de ensino-aprendizagem, perspetivando, assim, a sua possível utilização no quadro teórico dos três MTP. O quadro nº9 faz essa sistematização.

⁵¹ Esta parece ser uma perspetiva interessante para diminuir um pouco a clivagem que muitos docentes universitários operam frequentemente entre pedagogia e investigação.

⁵² Nesta linha, apesar de Lesne não especificar um método de ensino mais adequado a um MTP3, parece possível admitir-se que, atualmente, a investigação-ação assume os contornos básicos para corresponder aos requisitos deste MTP.

Quadro nº9:

Enquadramento dos métodos de ensino e dos instrumentos e/ou recursos pedagógicos nos diferentes MTP

Métodos de Ensino	MODOS TRABALHO PEDAGÓGICO			Instrumentos e/ou recursos pedagógicos	MODOS TRABALHO PEDAGÓGICO		
	MTP1	MTP2	MTP3		MTP1	MTP2	MTP3
Método expositivo	X			Audiovisuais	X	X	
Demonstração/exemplificação	X	X		Contexto laboratorial	X	X	
Debates/ <i>brainstorming</i>	X		X	E-learning	X	X	
Simulações/ <i>role-playing</i>		X	X	Exercícios e Problemas	X	X	
Tutoria/mentoria		X	X	Casos		X	X
Trabalhos em grupo		X	X	Ferramentas		X	X
Metodologia de projeto		X	X	Relatórios		X	X
Investigação-ação			X	Contextos reais		X	X

Conforme se pode constatar, a utilização dos diferentes métodos e técnicas pode pressupor a mobilização de mais do que um MTP. Essencialmente, verifica-se que estes meios pedagógicos constituem metodologias de ensino que evoluíram no sentido de uma maior permeabilidade e adequabilidade às exigências decorrentes do complexo contexto do ES.

Esta inexistência de uma separação clara entre os métodos e técnicas de ensino utilizados em cada MTP, e talvez até sobreposição de finalidades na adoção destes, pode ser explicada, pelo que Lesne (1984) defende como: “o que pode parecer meio unívoco pode, na prática, revelar-se capaz de adaptações e suscetível de servir vários fins” (p. 221). Neste sentido, justifica o facto do método de análise de casos poder servir como simulação do real (MTP1), como meio para o desenvolvimento das relações intra-grupais (MTP2) ou como forma para tratar os problemas existentes na prática quotidiana (MTP3).

Assim, a possibilidade de um mesmo método ou técnica corresponder a qualquer uma das três finalidades reconhecidas para o ensino – de transmissão, de aquisição ou de apropriação dos conhecimentos – é determinada, essencialmente, pelo contexto no qual decorrem os processos de ensino e pela postura pedagógica adotada pelo professor. Ou seja, “os três MTP articulam-se de maneira contraditória e complementar num processo circular que não pode observar-se plenamente senão no quadro das ações

pedagógicas completas e não a propósito de ações pontuais” (*idem*, p. 219). Esta visão, coaduna-se com uma perspectiva de ensino como um processo complexo e global, que sugere objetivos múltiplos como transmitir, orientar, acompanhar e mediar o estudante nas suas possibilidades e/ou oportunidades de aprendizagem.

IV.1.8. – Constrangimentos ao nível da implementação dos vários modos de trabalho pedagógico e da promoção de estratégias de aprendizagem

Tendo em conta a especificidade e complexidade dos sistemas de ES contemporâneos, implementar MTP que promovam a aquisição dos RA pretendidos não se revela tarefa fácil e simples. Por isso, é importante compreender e discutir sobre os constrangimentos que atualmente ocorrem na concretização dos processos de ensino-aprendizagem e que dão conta de algumas dificuldades que os docentes e discentes envolvidos neste estudo poderão apresentar.

Neste sentido, conforme já se tem vindo a discutir, quer seja por decisões políticas, quer seja um reflexo das progressivas alterações que caracterizam a sociedade atual, a mudança em curso é uma realidade que tem tido repercussões a diversos níveis, e tem afetado muito significativamente a forma como se realiza o ensino e mesmo como se entende a aprendizagem.

Identificando uma grande interdependência entre o bem-estar intelectual e físico, assim como uma forte interação entre o cognitivo e o emocional, surgem atualmente perspetivas mais holísticas que destacam as vantagens decorrentes da plasticidade do cérebro no sentido de facilitar o processo de aprendizagem (OCDE, 2007). Paralelamente, novas descobertas científicas sobre o funcionamento do cérebro têm esclarecido o papel-chave que as emoções desempenham para que seja possível realizar uma aprendizagem eficaz (Goleman, 1996, 2006; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Por outro lado, o panorama científico, tecnológico, cultural e social onde as sociedades modernas e os seus sistemas de ES presentemente se encontram inseridos foi produto de uma grande evolução e uma transformação acentuada nos últimos tempos, reconhecendo-se que “a compreensão da evolução das formas de transmissão do conhecimento ao longo das

sociedades moderna e pós-moderna permite situar as diferentes formas de perspetivar o currículo e as estratégias de ensino e aprendizagem mais valorizadas” (Fernandes, 2010: 33). Verifica-se que “o avanço da tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos” (Marais, 2010: 173), possibilitando uma sociedade global e uma economia do conhecimento, caracterizadoras de um mundo em rápida mudança social (Jarvis, 2010).

Partindo destas considerações, alguns autores defendem mesmo a necessidade de se desenvolver uma nova teoria da aprendizagem – o “conetivismo” (Downes, 2007; Siemens, 2005; Marais, 2010) -, justificando a sua posição com o argumento de que as teorias existentes já não são capazes de explicar a forma como a aprendizagem se processa em muitas situações. Para isso, têm sobretudo em consideração alguns dos novos contextos em que ela ocorre e o desenvolvimento dos recursos existentes ao nível das tecnologias de informação e comunicação, segundo o pressuposto de que só uma teoria da aprendizagem da era digital será capaz de antecipar as necessidades dos estudantes do futuro.

Nesta ótica, considera-se que “o ambiente no qual as pessoas vivem está a mudar rapidamente e essa mudança faz exigências sobre os indivíduos e grupos para aprender de modo a estar a par” (Jarvis, 2010: 37), o que transfigurou a tradicional aprendizagem em atividades omnipresentes impondo às universidades a importância de corresponder às necessidades dos seus estudantes (Marais, 2010). Assim, reconhece-se que os estudantes recusam um papel de recipientes passivos da informação, recorrendo a uma

“arquitetura de modelo de participação que equipa os estudantes para a era da informação e permite-lhes tirar partido dos seus talentos e habilidades com as ferramentas que cresceram durante os seus anos de formação. [...] esta abordagem de diálogo, reflexão, entrega de conteúdo e colaboração poderia ser aplicada na maioria dos cursos. O uso de tecnologias móveis está a crescer e representa a próxima grande fronteira para a aprendizagem” (Fisher & Baird, 2006: 23).

Neste contexto social impregnado de uma explosão constante de novas informações, o ensino diretivo do professor de transmissão organizada de conhecimento aos seus estudantes parece ter sido ultrapassado pela necessidade de estes desenvolverem um raciocínio crítico e de aprenderem a

aprender (Li, 2007). Contudo, algumas perspetivas atribuem-lhe um papel mais moderado:

“Uma mudança de paradigma, de facto, pode estar a ocorrer na teoria educacional, e uma nova epistemologia pode estar a emergir, mas não parece que as contribuições do conetivismo para o novo paradigma justifiquem que ele possa ser tratado como uma teoria da aprendizagem independente e de direito próprio. O conetivismo, contudo, continua a desempenhar um importante papel no desenvolvimento e na emergência de novas pedagogias, onde o controlo está a mudar do tutor para um aprendiz cada vez mais autónomo” (Kop & Hill, 2008: 11).

No entanto, apesar das mudanças que parecem estar em desenvolvimento, a posição que atualmente ainda persiste insere-se no paradigma tradicional que caracterizou durante muito tempo os sistemas de educação europeus é ainda defendida por diversos autores. Alain Michel (2007), por exemplo, evidencia o facto de se poder observar em França, desde há mais de um século, a aplicação rígida dos três princípios unitários do teatro clássico: o tempo (a hora de aula), o espaço (a sala de aula) e a ação (o professor em frente à turma). Esta antiga tradição que ainda se verifica com bastante frequência em muitas instituições de ES de diversos países europeus é aliás muito característica de estratégias de ensino-aprendizagem que continuam mais centradas no professor do que no estudante e que se podem descrever sinteticamente como tendo o seu principal “foco na transmissão do conhecimento do professor, do perito para o principiante” (Harden & Crosby, 2000: 335).

Deste modo, face a um certo conservadorismo que, desde sempre, tem caracterizado a universidade será importante admitir que não bastará que ocorra uma mudança cultural apenas nos professores do ES mas também nas instituições em que desempenham as suas funções de docência. De facto, “para se conseguir a mudança na qualidade do ensino e da aprendizagem, deveríamos de preferência olhar cuidadosamente para o meio ambiente no qual o professor trabalha e para o sistema de ideias que esse meio ambiente representa” (Ramsden, 2003: 9). Esta situação justifica uma atenção acrescida pois, como afirma Roldão (2005):

“A força da cultura instalada, no plano social e simbólico, é enorme. Há que a reconhecer, para poder introduzir-lhe mudanças graduais, que possam tornar o ato de ensinar, a este nível, uma forma mais elaborada de levar o outro a construir conhecimento, guiando-o nessa construção e orientando o trabalho

que ela exige, aqui naturalmente numa forma mais autónoma, mas nem por isso menos atuante do lado do professor” (p. 122).

Em vez de esta situação ser experienciada como um constrangimento em que muitos veem desmoronar-se hábitos a que se agarraram durante muito (talvez demasiado!) tempo, poderá talvez ser conceptualizada como uma hipótese de enriquecimento das estratégias pedagógicas que estão a ser utilizadas pelos professores no ES. Em relação a este aspeto é “que a reflexão sobre as recomendações de Bolonha deve ser aprofundada [...] como uma reconversão intrínseca do ato de ensinar, associado à prática da investigação, tornando o docente no orientador e sustentador do trabalho de aprender de outros” (*ibidem*) contribuindo assim para uma melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem no sistema de ES.

Conforme foi anteriormente referido, a questão do ensino associado à prática da investigação é uma atividade com contradições e tensões (Vieira, 2007), sendo “o tempo que dedicamos ao ensino é frequentemente visto como tempo roubado à investigação [...] e embora o ensino constitua um vetor principal da vida académica, continua a ser uma prática silenciosa e silenciada. Fala-se frequentemente de ‘autonomia pedagógica’, quando a expressão mais exata seria ‘autismo pedagógico’” (p. 2). Procurando ultrapassar este problema, Brew e Boud (1995) sugerem que a aprendizagem deveria ser o vínculo entre a investigação e o ensino, enquanto Vieira (2007) propõe que a pedagogia universitária seja redefinida, reconhecendo-se “que o exercício da docência, neste nível de ensino, implica o recurso a MTP assentes nesta indissociabilidade” (Leite & Ramos, 2008: 266). Neste contexto, é importante ter em consideração que

“as universidades devem proceder, em paralelo, a uma reflexão muito cuidada sobre a forma como participam no ensino de massas. É que elas têm de formar quadros geradores de inovação [...] Por isso, só interessa à Universidade uma pedagogia fundamentada e que, consequentemente, privilegie a expansão da criatividade no contexto do desenvolvimento de projetos de investigação e de intervenção científica, tecnológica e cultural, ou seja, uma pedagogia que mobilize, questione e reestruture a informação” (Carvalho, 1995: 561).

Assim, já desde a década de 80 se reconhece que, a par das mudanças culturais que têm ocorrido na sociedade em que vivemos, o progresso tecnológico se tem constituído como um fator que tem impulsionado a evolução da pedagogia:

“a «forma de ensinar», o discurso, foi completamente alterado e, em particular, o estrado do mestre (e tudo o que estava conectado com ele) foi definitivamente destruído durante a revolução cultural de 1968. A introdução da informática, ou melhor, da eletrônica (vídeo e informática) e a evolução dos *costumes* trarão uma nova revolução na conceção e na exploração dos sistemas pedagógicos atualmente existentes” (Lochard, 1984: 94).

No quadro desta ideia, interroga-se se poderá esta revolução na conceção dos sistemas pedagógicos estar na base da reflexão de Lyotard (2002) quando refere: “a hora final da era do Professor”? (p. 95). Nesta linha de pensamento, Magalhães e Stoer (1998), acerca do discurso da *performatividade*, já tinham chamado a atenção para o risco de se desvalorizar o papel do professor face às tendências/perspetivas que vão no sentido da “sua substituição por monitores de informação mecânicos, informáticos, telemáticos” (p. 42).

Neste sentido, ao elaborar uma investigação que aborda questões relacionadas com a profissionalidade docente universitária, Ramos (2008) assinala que “uma atenção à temática da docência universitária, notadamente na transição do século XX para o século XXI, tem vindo a ser evidenciada e reconhecida como necessária e de importância fundamental para o desenvolvimento do ES” (p. 42). Deste modo, esta autora destaca a emergência de uma reconceptualização do papel dos professores no processo ensino-aprendizagem uma vez que se pode estar perante “a «hora final» da era do professor tradicional - caracterizado, de entre outros, pela centração em conteúdos, pelo investimento na memorização e pela compreensão do ensino como transmissão de conhecimentos” (p. 51). Por outro lado, a massificação do ES apresenta aos professores a difícil tarefa de gerir grandes turmas com uma enorme diversidade de alunos (Biggs, 2003a; Fitzmaurice, 2010).

Desta forma, o Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), da conferência de ministros europeus responsáveis pelo ES, referindo que com a globalização e o desenvolvimento da tecnologia têm surgido novos tipos de aprendizagem e de estudantes, o que constitui um grande desafio mas também proporciona imensas oportunidades. Foca ainda a importância da missão dos professores na educação superior e a necessidade de se realizar uma mudança para o ensino centrado no estudante, o qual “requer *empowering* dos (ou: dar poder aos) aprendentes individuais, novas abordagens para ensino e

aprendizagem, apoio eficaz e estruturas de orientação e um currículo mais claramente centrado sobre o aprendente em todos os três ciclos” (p. 3)⁵³.

Sobre esta questão é necessário ter em conta as perspetivas sobre a aprendizagem dos adultos, fundadas a partir da influência de noções como a não diretividade derivada da corrente humanista (Rogers, 1979) e como a andragogia em alternativa à pedagogia (Knowles, 1972). Tais perspetivas, colocam em destaque a necessidade de os estudantes adultos adquirirem as competências necessárias para poderem realizar uma aprendizagem auto-dirigida (Knowles, 1972) apontando, assim, para um modelo de ensino no qual os professores facilitem a reflexão crítica e o pensamento autónomo dos estudantes como meio de transformação dos seus quadros de referência (Mezirow, 1997). Desta forma,

“temos de compreender que os progressos do conhecimento não podem ser identificados com a eliminação da ignorância” e que “estamos numa nuvem de desconhecimento e de incerteza, e o conhecimento produziu esta nuvem; podemos dizer que a produção desta nuvem é um dos elementos do progresso desde que o reconheçamos. (...) conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente porque toda a solução para um problema produz uma nova questão. (...) o progresso da ciência é uma ideia que comporta em si mesma incerteza, conflito e jogo (...) para que haja um novo e decisivo progresso no conhecimento, temos de (...) conceber em complexidade as noções de progresso e de conhecimento” (Morin, 1996: 55).

No âmbito destas conceções, é importante salientar que, além das modificações ao nível do ensino-aprendizagem e dos papéis dos professores e estudantes, é relevante considerar que estes operam inseridos numa instituição, a qual tem um funcionamento interno específico desenvolvido por peritos e que está atualmente em transformação, traduzindo-se numa mudança organizacional e num aumento da profissionalização dos professores universitários (Clegg & Smith, 2010).

⁵³ Contudo, esta parece tratar-se de uma mudança que exige muito tempo, daí que a Comissão Europeia tenha adiado estas metas para 2020, em vez de 2010 como previsto inicialmente.

IV.1.9. – Reflexões críticas sobre o ensino-aprendizagem na sua ligação com as políticas desenvolvidas para o ensino superior a partir do processo de Bolonha

As modificações organizacionais e a profissionalização docente são consequências diretas da implementação do PB, o qual envolve, em 2012, cerca de 46 países, 4000 instituições de ES e 16 milhões de estudantes, sendo até ao presente o projeto mais ambicioso alguma vez empreendido neste âmbito de atuação política e educativa (Adelman, 2009). Passados 13 anos da tomada de posição para a sua implementação, esta gigantesca reforma tem tido fortes implicações sobre todos os sistemas de educação e formação dos países que fazem parte da UE, nomeadamente no ES (Terry, 2008).

Um dos desafios suscitados pelo PB é a introdução da difícil implementação da orientação de um ensino por RA, os quais abrangem conhecimentos, aptidões e competências. De facto, reconhece-se a existência de diferenças significativas entre os objetivos de ensino e os RA (Harden, 2002), modificando a tónica que marcava a finalidade do ES “para o reconhecimento... A principal questão perguntada ao estudante [...] deixará de ser “o que você fez para obter o seu diploma?”, mas sim “o que você pode fazer agora que você obteve o seu grau?” (Conselho Europeu de Barcelona, 2002: 5). Neste âmbito, Malik (2009) considera ainda que os objetivos educativos podem ser descritos como se fossem a finalidade educativa, promovendo um ensino visto como um processo de transformação no sentido do desenvolvimento contínuo dos estudantes.

Desta forma, as orientações definidas para a reforma do ES a partir do PB, além de acentuarem a lógica dos RA, apontam também para a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências dos estudantes, o que parece exigir “novas” (ou melhor adaptadas) abordagens de ensino-aprendizagem. Salienta-se, pois, a ocorrência de uma mudança de paradigmas no ES, da instrução para um paradigma da aprendizagem (Barr & Tagg, 1995), ou melhor, a atual necessidade de se passar de uma abordagem centrada no professor para uma abordagem centrada no estudante (Duarte, 2002; Hubball

& Poole, 2003). Contudo, é importante ressaltar que há perspectivas que não atribuem recenticidade a estas abordagens:

“Recusamos a dicotomização passado/presente quando esta serve para se assumir que todo o ensino superior tradicional foi centrado no professor e na sua ação, e que só agora se estão a descobrir e a começar a praticar formas de superação do ensino magistral, centrando os processos formativos nos estudantes e na aprendizagem. Admitimos, contudo, que o que se passou e se passa tem mais a ver com a necessidade de mudança do enfoque predominante: de um passado em que se entendia maioritariamente o ensino como transmissão (centrado no professor), para o presente em que se privilegia o ensino enquanto incitação (proporcionado pelo professor) para que os estudantes aprendam de forma autónoma e mais comprometida” (Esteves, 2010: 53)

Assim, parece impor-se uma modificação nos MTP utilizados no ES, decorrentes tanto das modificações sociais e da evolução científica, como também das recomendações político-legais, recusando o recurso a uma conceção de ensino baseada na transmissão e reprodução de conhecimentos que remete o estudante para um papel passivo e dependente e conferir o poder e a autoridade ao professor para este gerir livremente a situação pedagógica (Vieira & Moreira, 2001). Neste sentido, parece haver a necessidade de promover “uma rutura com o recurso a um MTP meramente transmissivo e uma adesão a processos pedagógico-didáticos assentes na descoberta e na aprendizagem comprometida e no envolvimento dos estudantes na construção das suas aprendizagens” (Leite, 2010: 7).

Paralelamente, a reflexão que Grottings e Nielson (2009) elaboram sobre as principais teorias da aprendizagem, estabelece uma grande diferenciação entre as abordagens tradicional - comportamentalista e cognitivista - e a da aprendizagem ativa – construtivista - referindo esta última como um novo paradigma, muito mais apropriado ao atual contexto de transição em que vivemos, o que a coloca no centro do debate, educacional e político – seja a nível institucional, nacional ou europeu.

Refletindo um pouco mais sobre esta problemática, compreende-se facilmente que é difícil para qualquer docente atender a dois tipos de exigências inerentes à reforma de Bolonha que, por vezes, não são fáceis de conciliar: por um lado, deve-se especificar nas fichas das UC o número total de horas estimado (incluindo a sua distribuição por preparação, lecionação de aulas, momentos de avaliação, atendimento, etc.) a partir de um cálculo

globalmente efetuado para todos os estudantes; por outro lado, insiste-se no *design* de percursos diferenciados de aprendizagem e na necessidade de prestar a cada estudante um apoio algo individualizado. A difícil exequibilidade desta última linha de orientação, sobretudo tendo em conta que frequentemente o reduzido número de horas que é atribuído pelos professores ao atendimento contrasta fortemente com a grande dimensão de certos grupos de estudantes, leva a concluir que é necessário encontrar com urgência medidas que permitam resolver este problema.

O aumento da responsabilidade e de responsabilização do estudante pelo êxito dos seus RA implica simultaneamente um crescente investimento no fator motivacional, ou mais especificamente na necessidade de auto-realização (McClelland, 1961). Esta passa a ser vista como um motor da dinâmica da aprendizagem ativa, levando a que o estudante procure aprender também a auto-regular-se melhor, para melhor poder progredir em termos de aprendizagem.

Em suma, as modificações decorrentes do PB no ES parecem ser bastantes congruentes com a adoção de uma abordagem (sócio-)construtivista, uma perspetiva de aprendizagem ativa, um ensino centrado no estudante e um MTP de tipo apropriativo, centrado na inserção e produção social dos estudantes. Contudo, tendo-se explorado as possibilidades e analisado as condições de aplicação destas perspetivas, afere-se a existência de um conjunto de questões relevantes que será ainda necessário investigar:

Será esta abordagem uma alternativa pedagógica credível no sentido de oferecer a cada docente um dispositivo de flexibilidade dos processos ensino-aprendizagem para que os seus estudantes possam adaptar melhor o itinerário pedagógico pré-estabelecido à diversidade que os caracteriza?

Como é que estas conceções dos processos de ensino-aprendizagem se traduzem na prática e de que forma é que tais práticas são percecionadas pelos seus atores?

Estas são interrogações que atravessam o estudo aqui apresentado.

IV.1.10 – Conclusões do enquadramento teórico sobre a aprendizagem e os modos de trabalho pedagógico

Para construir o enquadramento concetual relativo aos processos de ensino-aprendizagem realizou-se, num primeiro momento, uma caracterização focada nos aspetos políticos inerentes ao PB e, posteriormente elaborou-se uma caracterização focada nos desenvolvimentos conceptuais de diferentes perspetivas teóricas. A partir daquela primeira caracterização foi possível identificar uma relevância crescente de uma conceção do currículo baseado em competências e RA no âmbito das mudanças em curso no EEES. Consequentemente, pode-se constatar que este aspeto veio impulsionar uma tendência para a transição de um paradigma tradicional e dominante, ou paradigma da instrução, segundo Barr e Tagg (1995), para um paradigma da aprendizagem, segundo o qual

“A finalidade da universidade não é transferir conhecimento, mas criar ambientes e experiências que levam os alunos a descobrir e construir conhecimento por si próprios, para fazer os estudantes membros de comunidades de aprendentes que fazem descobertas e resolvem problemas. A universidade pretende, de fato, criar uma série de ambientes de aprendizagem cada vez mais poderosos” (p. 15).

De facto, como afirmam mais recentemente Huet et al. (2009), “embora o processo de Bolonha possua uma raiz fortemente política tem sido um motor para acelerar reformas do ES em muitos países europeus, nomeadamente em Portugal” (p. 157), sendo necessário mudar os métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem, promovendo o distanciamento de um modelo de ensino tradicionalmente centrado no professor, no qual existe sobretudo a “predominância do estilo de transmissão da informação em palestras e onde a avaliação não tem um efeito visível no caminho de aprendizagem dos estudantes” (*idem*).

Paralelamente, através da revisão de literatura efetuada para se proceder a uma caracterização focada nos desenvolvimentos conceptuais de diferentes perspetivas teóricas, quer sobre a aprendizagem quer sobre os MTP, ficou também claramente evidenciada uma certa emergência daquele novo paradigma. Pode-se, pois, concluir que, como refere Duarte (2002), “especificamente, existe a necessidade de os/as professores(as) passarem de uma noção de ensino centrado neles(as) próprios(as), e primariamente dirigido

para a transmissão de informação (típico dos(das) professores(as) iniciados(as)), para uma concepção de ensino centrado no estudante, ou seja, focalizado na aprendizagem” (p. 118). Tal transição acarreta necessariamente uma forma diferente de os docentes perspetivarem o seu papel quando intervêm sobre os processos de ensino e aprendizagem, sabendo-se que “para esta mudança poderá vir a contribuir a consciencialização das suas concepções de ensino e de concepções alternativas, assim como a descoberta de como o seu ensino afeta as abordagens à aprendizagem dos seus alunos e alunas.” (*idem*).

Nesta perspetiva, de transição de uma docência já não tanto baseada no ensino mas mais na aprendizagem, compreende-se a necessidade premente de os professores assumirem uma dupla competência, científica e pedagógica, como assinala Zabalza (2004), sendo “o desafio da formação dos professores universitários [...] transformá-los em profissionais da ‘aprendizagem’, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno” (p. 169).

Aliás, a este propósito é importante assinalar que existe bastante literatura focada na temática da formação pedagógica de professores, tanto numa perspetiva da abordagem tradicional do ensino como (e sobretudo) na ótica das abordagens resultantes do novo paradigma da aprendizagem, sendo evidente uma série de benefícios resultantes sobre os processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo demonstram mais recentemente, entre outros, os trabalhos de Kjellgren et al. (2008), Stigmar (2010), Hains-Wesson (2011) e Truscott et al. (2012).

Em reforço desta perspetiva de mudança de paradigma, existe já desde os anos noventa bastante evidência na literatura sobre as abordagens de ensino centradas na aprendizagem, o que demonstra a sua “elevada eficácia em melhorar as competências de pensamento crítico, comunicação e resolução de problemas em diversas áreas e contextos de salas de aula (Gijsselaers, 1996; Gallagher, 1997; Stepien e Pike, 1997; Duch, Allen, e White, 1998; Torp e Sage, 1998)” (Hubball & Poole, 2003: 11). Aliás, pode-se mesmo encarar esta transição ao nível das abordagens do ensino não apenas como uma simples mudança de metodologias, mas inclusivamente como um movimento percursor

de uma mudança de muito maior envergadura e impacto, que vai no sentido de uma

“redefinição do ensino e da aprendizagem como atividades de construção de saberes (saber pensar, saber agir, saber ser), onde quer alunos quer professores desenvolvem a sua autonomia, movimentando-se em direção ao que lhes parece mais racional, justo e satisfatório do ponto de vista pedagógico, mas também do ponto de vista social. E isto implica muito mais do que reorganizar as horas de trabalho dos alunos ou introduzir novos métodos de ensino. Implica, fundamentalmente, redefinir as nossas concepções do que é ensinar e aprender na universidade” (Vieira, 2007: 4).

Neste sentido, é ainda relevante acrescentar que, decorrente das transformações induzidas pela referida mudança de paradigmas, será necessário que a aprendizagem passe também a ser entendida como um processo através do qual o *‘self’* se desenvolve, ou seja, no qual o aprendente ganha consciência do que Jarvis (2006) designa por “eu aprendo a ser eu” (p. 50). Além disso, ao nível do ES, é importante ter em consideração que “quando os indivíduos atingem um certo nível de desenvolvimento é expectável que o seu foco se desvie da aquisição de conhecimento para a geração de conhecimento” (Alexander, 2006: 260). Para isso, novas relações entre a pesquisa e o ensino estão a ser introduzidas, nomeadamente recorrendo a métodos de ensino como a investigação-ação, sendo particularmente expressivo o alerta lançado por Brew (2010):

"Os estudantes vão precisar de ser capazes de avaliar criticamente o conhecimento, fazer juízos racionais à luz de uma boa evidência, evidência talvez descoberta por eles, e refletir sobre o que estão fazendo e por quê. Estas são competências de investigação crítica, que são fundamentais para uma sociedade super-complexa. A sociedade de hoje exige criatividade. Exige a capacidade de lidar com a complexidade e incerteza. Precisamos de novas formas de ensino, novos espaços, novas ideias sobre o conhecimento, novas formas de envolver os alunos. Eu acredito que a integração da pesquisa e do ensino oferece formas interessantes para realizar essa agenda" (p. 141).

Esta posição foi também anteriormente assumida por Leite e Ramos (2008), quando argumentaram “que a instituição universitária tem uma especificidade, dentro do ES, que lhe exige uma forte relação entre ensino e investigação, [pelo que] consideramos que o exercício da docência, neste nível de ensino, implica o recurso a MTP assentes nesta indissociabilidade” (p. 266).

Por outro lado, em relação às teorias da aprendizagem, foi possível constatar que os desenvolvimentos conceptuais ocorridos, sobretudo no século passado, indicaram uma evolução de abordagens cuja origem se situou no

comportamentalismo, passando depois pelo cognitivismo e posteriormente pelo construtivismo, para mais tarde se vir a focalizar no sócio-construtivismo. Este movimento teórico parece ter constituído mais um fator facilitador para a alegada transição de paradigmas, conforme se pode concluir através da importância crescente que se tem vindo a atribuir no ES à perspectiva da aprendizagem ativa, indissociavelmente ligada à abordagem da aprendizagem centrada no estudante e indiscutivelmente mais próxima de teorias da aprendizagem de tipo construtivista e sócio-construtivista.

Contudo, se a dicotomia resultante face à existência de um paradigma tradicional *versus* um novo paradigma não incluir no primeiro tanto o comportamentalismo como o cognitivismo, conotando-se exclusivamente este último com o designado paradigma da aprendizagem, então terá que se admitir, nessa perspectiva, que o professor se reduz a ser apenas um animador e organizador de ambientes de aprendizagem, que o estudante passa a ser um protagonista singular e responsável único da sua própria aprendizagem e que esta, em última instância, se restringe a um mero “desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes” (Trindade, 2010: 84).

Nessa ótica, para se poder ultrapassar uma visão parcial sobre como se realizam as aprendizagens dos estudantes em contexto de ES, passando assim a incluir os contributos teóricos adicionados pelas correntes do (sócio-) construtivismo e, simultaneamente, se conseguir compreender de uma forma mais clara as mudanças propostas pelo PB ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, torna-se incontornável a necessidade de reconhecer neste panorama concetual a existência de um terceiro paradigma. Conforme argumenta Trindade (2010), deve-se considerar que “é o paradigma da comunicação, e não o paradigma da aprendizagem, que constitui, hoje, a alternativa ao paradigma da instrução” (p. 91), defendendo este autor ser aquele paradigma pedagógico o “que melhor responde aos desafios e às exigências que a Declaração de Bolonha veio suscitar” (p. 93), devendo neste contexto, consequentemente, passar a considerar-se a intervenção dos

docentes como uma ação de interlocução qualificada (Cosme, 2009)⁵⁴. Neste seu renovado protagonismo, o desejável papel do professor no ES atual caracteriza-se por ser

“alguém que estimula, negocea e cria as condições para que os seus alunos adquiram uma autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir de forma informada e eticamente congruente com as exigências e os valores próprios de uma sociedade democrática que é, simultaneamente, uma sociedade do conhecimento” (Trindade, 2010: 96).

Parece interessante constatar que esta perspetiva se aproxima muito de uma abordagem (sócio-)construtivista da aprendizagem, face à qual se perspectivou já anteriormente uma grande compatibilidade com o MTP3, de tipo apropriativo, situando assim a aprendizagem ativa no seio de uma dinâmica comunicativa e intencional que exige o envolvimento estratégico de estudantes e de professores na construção das respetivas aprendizagens. Tal interação pode ocorrer no contexto de uma comunidade de aprendizagem ou de prática e incluir uma perspetiva de aprendizagem cooperativa ou colaborativa.

Justifica-se assim a opção de uma visão dualista em termos de paradigmas pedagógicos, ou seja, por um lado, aproximando o paradigma da instrução às teorias de aprendizagem de tipo comportamentalista/cognitivista e aos MTP de tipo transmissivo/incitativo e, por outro lado, relacionando o paradigma da aprendizagem⁵⁵ com as teorias de aprendizagem de tipo construtivista/sócio-construtivista e com o MTP de tipo apropriativo.

De facto, não se trata de sobrevalorizar agora exclusivamente o estudante, como outrora se fez (talvez excessivamente) com o professor, mas de clarificar a necessidade de o ensino ser orientado no sentido de criar condições para gerar e gerir aprendizagens de forma compatível com cada área do saber⁵⁶ nos diversos contextos universitários. Nesse sentido, conforme argumenta Perraudeau (2009), “de um ponto de vista construtivista, os

⁵⁴ A propósito dos antecedentes deste conceito, importa referir que já em 1996, J. Alberto Correia enunciava a necessidade de, ao nível dos docentes, se promover uma formação qualificada e qualificante.

⁵⁵ Ou conforme a terminologia empregue por Grootings e Nielsen (2009), o novo paradigma da aprendizagem ativa.

⁵⁶ Os métodos que estimulam uma aprendizagem ativa, baseada nas teorias (sócio-)construtivistas, permitem desenvolver não só competências chave, mas também competências disciplinares de áreas específicas, existindo evidência empírica sobre a validade desta assunção no ES (Schaeper, 2009).

mecanismos de assimilação e de acomodação implicam que o professor se preocupe com as relações entre as estruturas lógicas e infralógicas do aluno, por um lado, e com o saber em jogo, por outro, sem perder de vista as condições contextuais e sociais da realização da tarefa” (p. 19).

Finalmente, foi também possível identificar, através do enquadramento teórico desenvolvido ao longo deste capítulo, a existência de uma panóplia de métodos de ensino, instrumentos pedagógicos e estratégias de aprendizagem que se poderão distribuir num *continuum* que varia desde as abordagens mais centradas no professor até às abordagens mais centradas no estudante. Além disso, para ser possível atribuir-lhes um conjunto de sentidos mais coerentes e de significados mais operacionais, parece ser vantajoso organizarem-se estruturalmente os diversos processos de ensino-aprendizagem através dos três MTP abordados (transmissivo, incitativo e apropriativo), esclarecendo melhor de que forma é usado cada método e com que impacto/função social.

Simultaneamente, essa organização é conceptualizada em estreita relação com as respetivas teorias de aprendizagem analisadas (comportamentalismo, cognitivismo, construtivismo e sócio-construtivismo), justamente com o intuito de melhor se poder compreender e adequar os diversos métodos de ensino e o recurso aos vários instrumentos pedagógicos face às estratégias de aprendizagem que potencialmente poderão desenvolver os RA pretendidos. Esta articulação entre a definição dos métodos e os RA visados permite determinar, mais claramente, os protagonismos e as implicações que resultam quer para professores quer para estudantes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, a grelha de leitura dos MTP possibilita uma análise/reflexão sobre os percursos pedagógicos e clarifica os (sentidos ou) objetivos dos processos de ensino-aprendizagem incluindo os seus impactos sociais. Ao mesmo tempo, permite consciencializar o papel do professor e a função do estudante no(s) curso(s). Por outro lado, a perspetiva de um olhar através das várias teorias de aprendizagem viabiliza a análise dos diferentes processos de aprendizagem de modo a legitimar a gestão do ensino em função dos RA.

Advoga-se assim uma certa indissociabilidade entre os diversos métodos de ensino e as diferentes teorias de aprendizagem, uma vez que a génese e a

evolução daqueles métodos estão profundamente enraizadas e intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento daquelas teorias⁵⁷. Aliás, como defende Zabalza (2004), “o principal desastre didático ocorrido no ensino (não apenas na universidade) foi tornar independente o processo de ensinar e de aprender. Disso derivou a nefasta divisão de funções: ao professor, cabe o ensino; ao aluno, a aprendizagem. Situados nessa dicotomia, não é possível que as coisas funcionem bem” (p. 169). Enfim, ensino e aprendizagem parecem assim surgir como as duas faces da mesma moeda...

Porém, este caminho traçado a propósito do binómio ensino-aprendizagem carece talvez de um outro elemento indispensável - a avaliação – uma vez que agora se levantam questões incontornáveis, como por exemplo:

Será possível operacionalizar uma estratégia de aprendizagem ativa sem conceber a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem?

O recurso à aprendizagem ativa não implica implicitamente uma nova abordagem de avaliação da (e para a) aprendizagem no sentido de permitir ao estudante apropriar-se conscientemente do processo e dos resultados da sua própria aprendizagem, viabilizando assim uma ação contínua de auto-regulação e promovendo, na linguagem de B. Sousa Santos, a transição de uma perspetiva de regulação para uma perspetiva de emancipação?

IV.2. A avaliação da aprendizagem

No que concerne à AA, conforme foi referido, persiste uma forte necessidade de investigação (Fernandes, 2005) e, concomitantemente, de reflexão, no sentido de se analisar as mais valias que podem advir da introdução destes processos nas situações educativas. Paralelamente, observa-se que apesar de esta dimensão ter um papel preponderante na qualidade das atividades de ensino-aprendizagem emerge, atualmente, como o

⁵⁷ Por exemplo: “A educação centrada no aprendente tem as suas raízes pedagógicas nas teorias do construtivismo e da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984; Brown, Collins, and Duguid, 1989; Lave and Wenger, 1991; Gardner, 1993; Ramsden, 1994; Boud, 1993; Fosnot, 1996; Cobb and Bowers, 1999; Hansman, 2001; Jarvis, 2001)” (Hubball & Poole, 2003: 12).

seu “parente pobre”, no que diz respeito à evolução das práticas de avaliação utilizadas no contexto do ES.

Assim, procura-se concretizar um enquadramento concetual que permita uma interpretação abrangente e pragmática sobre os processos de avaliação, definindo os seus vários tipos e modalidades, instrumentos e procedimentos e refletindo sobre as suas diferentes utilizações e consequências educativas.

IV.2.1 – Conceito de avaliação

Avaliação é um conceito tácito do nosso quotidiano. Isto significa que, avaliar é um ato central e necessário no campo educacional assim como na vida diária de qualquer ser humano, quer a nível profissional quer a nível pessoal, no sentido em que, tal como sustentaram Valadares e Graça (1998), “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e coletivas” (p. 34). Dada a complexidade e pluralidade de situações que este conceito pode comportar, os significados que lhe são atribuídos traduzem uma inerente imensidade e diversidade de sentidos, “todos falamos de avaliação, mas cada um conceptualiza e interpreta este termo com diferentes significados” (Mendez, 2002: 15).

Procurando esclarecer o âmbito deste conceito, Guerra (2003), explica que as situações que podem ter subjacente o ato de avaliar são aquelas que pretendem determinadas finalidades, tais como: “medir, qualificar, comparar, classificar, selecionar, hierarquizar, atemorizar, sancionar, acreditar, julgar, exigir, promover, aprender, dialogar, diagnosticar, compreender, comprovar, explicar, melhorar, reorientar, motivar, retificar, contrastar ou refletir” (p. 8). Nesta perspetiva, a multiplicidade de finalidades conferidas ao conceito de avaliação expõe as suas inerentes características: ser flexível, abrangente, divergente, complexa e, talvez até, indefinível, no sentido em que “se esta quase omnipresença revela, por um lado, a enorme riqueza semântica e flexibilidade conceptual que a avaliação comporta, por outro, atribui-lhe um conjunto de propriedades que a constroem como uma noção extremamente complexa, difícil de delinear, analisar e compreender” (Terrasêca, 2002: 188-189).

Circunscrevendo este conceito à sua utilização no campo educacional, podemos facilmente verificar que, de facto, a avaliação não possui uma definição universalmente aceite, traduzindo-se numa série de definições, algo divergentes, consoante a visão que cada autor lhe atribuiu. São disso exemplo as seguintes definições para que aponta a bibliografia sobre o tema:

- “é essencialmente o processo para determinar em que medida os objetivos educacionais estão, de facto, a ser cumpridos pelo programa do currículo e da instrução” (Tyler, 1949: 105-106).
- “significa examinar o grau de correspondência entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo determinado, para tomar uma decisão” (De Ketele, 1987: 22).
- “é o processo de determinação do mérito e valor das coisas e as avaliações são os produtos desse processo” (Scriven, 1991: 1).
- “é um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacte de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos” (Stufflebeam & Shinkfield, 1989: 183).
- “é “o ato pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação” (Hadji, 1994: 31).
- “é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros” (Perrenoud, 1999: 09).
- “como um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, sendo percorrido de uma forma inteligente e responsável, nos ajuda a entender o que sucede e porquê e nos facilita a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas” (Guerra, 2003: 8-9).

Do mesmo modo, procurando conceptualizar o termo *avaliação educacional* depreende-se que a sua interpretação diverge consoante os autores que o mobilizam:

- “a avaliação educacional sistemática consiste numa estimativa formal do valor dos fenómenos educacionais” (Popham, 1983: 11).
- “Se falamos em avaliação educativa, não devemos fazê-lo apenas porque estamos a avaliar fenómenos educativos, mas também porque a avaliação promove a educação, tanto dos avaliados como dos avaliadores” (Guerra, 2003: 9).

Paralelamente, a tentativa de determinar com exatidão o que se está a avaliar, também contribui para a indefinição do conceito de avaliação devido à multiplicidade de fontes de informação que as situações educativas implicam e produzem e que são importantes constituintes do ato de avaliar. Conforme Matos (1999) esclarece, “avaliar é julgar, sabemos. Julgamos o quê? O conhecimento da matéria, o esforço, o interesse, as atitudes, as disposições, os feitios, a maneira de vestir, o estado dos materiais didáticos, a relação com os outros. Provavelmente avaliamos tudo isso. Diria que necessariamente avaliamos tudo isso” (p. 72).

Por outro lado, as funções da avaliação também podem ser diversas, complexificando a interpretação deste ato. Nesta linha, De Ketele (1987) atribui oito funções à avaliação: certificar (fazer um balanço dos objetivos terminais globais); classificar numa população (fazer um balanço dos objetivos de desenvolvimento); fazer um balanço dos objetivos intermédios; diagnosticar; classificar em sub-populações; selecionar; prever o sucesso; e hierarquizar. Já Cardinet (1993) e Hadji (1994) apenas identificam três funções da avaliação – orientar, regular e certificar – às quais correspondem as práticas de avaliação diagnóstica (prognóstica ou preditiva), formativa e sumativa. Diferencialmente, em relação a estes autores, Pacheco (1995b) sistematiza quatro funções da avaliação, nas quais os tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – se encontram disseminados e são definidos em relação às funcionalidades que o ato de avaliar detém relativamente à sociedade. Refere este autor: a função pedagógica da avaliação, ou seja, que constitui o “barómetro do sistema educativo” (p.21) e contribui para a regulação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação; a função social, no sentido em que providencia a certificação das competências adquiridas pelos estudantes; a função de controlo, que concerne à utilização da autoridade; a função crítica que se traduz “na interpretação, na proposta de melhorias, na análise do sistema educativo” (*idem*: 24).

Em suma, para definir o conceito de avaliação no campo educacional, devemos ter em conta todas as características que este processo pode implicar. Assim, de uma forma global e ampla, aceita-se a seguinte ideia:

“a avaliação da aprendizagem pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos

participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente, este processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes intervenientes (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou valor do trabalho desenvolvido pelos estudantes, o que, em última análise, deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e ensino” (Fernandes, 2005: 16).

Além disso, estas características inerentes aos processos de avaliação são determinadas e mobilizadas de variadas formas consoante o(s) modelo(s) teórico(s) que sustenta(m) a construção destes processos. Ou seja, tal como Matos (1999), considera-se que “a prática da avaliação constitui uma atividade multidimensional e multi-referencial que, apenas, ganha sentido quando enformada num quadro de referências práticas e teóricas que lhe restabeleçam a complexidade” (p. 59). É no quadro desta ideia, e conforme se pode analisar nas definições relativas à avaliação no campo educacional supracitadas, que se constata que o conceito de avaliação se desenvolveu ao longo dos tempos, beneficiando do contributo de diversos autores. E é também nesta perspetiva que é premente a exploração dos modelos teóricos que sustentam os diversos conceitos, de modo a melhor compreender e conceptualizar o ato de avaliar no processo ensino-aprendizagem.

IV.2.2 – Evolução das práticas de avaliação e sua relação com modelos teóricos

O conceito de avaliação foi evoluindo em uma relação com o desenvolvimento das suas práticas, ou seja, “a avaliação tal como a conhecemos não apareceu um dia, é o resultado de um processo de desenvolvimento de construção e reconstrução que envolve uma série de influências que interagem” (Guba e Lincoln, 1989: 22).

Neste sentido, a literatura refere um conjunto de abordagens sobre a avaliação, as quais foram desenvolvidas por vários autores⁵⁸, constituindo e construindo modelos, os quais se traduzem em “uma conceção, uma perspetiva ou um método de fazer avaliação” (Scriven, 1981: 241).

⁵⁸ Os autores aqui apresentados foram selecionados em função da importância e centralidade que a literatura lhes atribui no desenvolvimento da temática da avaliação. Assim, procurou-se realizar uma breve síntese dos principais autores no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

Tyler (1949) foi um dos primeiros autores a desenvolver um modelo sendo, por isso, apelidado de «*pai da avaliação educacional*». A ele se deve “um movimento curricular de forte projeção e que foi responsável, numa primeira fase, pela aplicação à educação dos princípios tayloristas usados na planificação e organização industrial” (Leite, 2001: 9). Neste sentido, “o que principalmente distinguiu a sua abordagem foi a sua concentração em objetivos claramente definidos” (Stufflebeam & Shinkfield, 2007: 35), ou seja, a *avaliação* foi concebida como (o meio de) determinar se os objetivos foram alcançados. Foi no quadro desta conceção de avaliação que ela passou a ser concretizada enquanto “comparação constante entre os objetivos previamente definidos e os resultados efetivamente alcançados” (Fernandes, 2010: 63). Autores como Mager (1984) e Popham (1983) foram continuadores desta perspetiva de avaliação, desenvolvendo-a.

Cronbach (1963), por sua vez, rompeu com esta tradição concetual ao introduzir a noção de que a avaliação deve responder a duas finalidades diferentes: realizar o balanço dos objetivos alcançados pelos estudantes mas também fornecer informações que auxiliem na tomada de decisões. Estas podem ser de três tipos: melhorar o programa (materiais, métodos, ...); fornecer elementos acerca dos indivíduos (necessidades e resultados/mérito dos estudantes); permitir uma regulação administrativa.

Na mesma perspetiva, Scriven (1967) desenvolveu o conceito de *avaliação formativa*, sendo esta “mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2005: 58), distinguindo-o do conceito de *avaliação sumativa*, que estará “mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção” (*idem*). Paralelamente, este autor defendeu uma abordagem da avaliação que “consiste simplesmente na recolha e combinação de dados sobre o desempenho com um conjunto ponderado de escalas de metas para produzir ou classificações comparativas ou numéricas e na justificação dos instrumentos de recolha de dados, da ponderação e da seleção de metas” (Scriven, 1967: 40). Assim, “Scriven identificou os métodos-chave da avaliação como a pontuação, o *ranking*, a graduação e a repartição e constatou que a lógica da avaliação envolve reunir e resumir os factos; recolhendo,

esclarecendo e verificando valores e normas relevantes e sintetizando as evidências e os valores em conclusões de avaliação” (Stufflebeam & Shinkfield, 2007: 368). Em suma, conforme Popham (1983) sintetiza, as principais “recomendações” deste autor proeminente na área da avaliação educacional consistem: na distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa; no foco sobre a qualidade das metas; na avaliação do resultado final; na ênfase relativamente à avaliação comparativa; na criação de uma avaliação livre de metas.

Nesta ótica, Stufflebeam (1971) desenvolveu um modelo conhecido por “modelo CIPP [que] engloba quatro tipos de avaliação: avaliação do contexto (**C**ontext); avaliação de entrada (**I**ntput); avaliação do processo (**P**rocess) e avaliação do produto (**P**roduct)” (Parente, 2004: 16). Neste modelo, “a avaliação é definida como o processo de delinear, obter e prover informações úteis para julgar decisões alternativas” (Stufflebeam, 1971: 3-4), sendo, assim, usada essencialmente para regular e aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem mas também para medir os RA.

Stake (1975), contemporâneo de Scriven e Stufflebeam, desenvolveu uma concepção “sobre avaliação [na qual] enfatiza duas operações principais, a descrição e o julgamento” (Popham, 1983: 43), considerando que “a avaliação deve realizar-se através de um método pluralista, flexível, interativo, holístico e orientado para o serviço” (Rosales, 1992: 24). Este autor desenvolveu também o conceito de *avaliação responsiva*, o qual traduz a necessidade de implicar todos os atores no processo de avaliação e de configurar a recolha de informação através deste processo procurando obter respostas e dados para todos os possíveis interessados.

Na mesma linha, Parlett e Hamilton (1972) conceberam um novo modelo de rutura com os modelos mais positivistas, o modelo da avaliação iluminativa, que procura essencialmente adquirir informações sobre os processos de ensino-aprendizagem de forma a descrevê-los para, posteriormente, os poder aperfeiçoar e maximizar as suas potencialidades de acordo com as necessidades dos seus atores. Como refere Leite (2001), “é uma perspectiva que considera importante ter em conta os fenómenos em si mesmos, e analisa-os dentro dos contextos em que ocorrem” (p. 16).

Seguindo também uma posição de rutura, Guba e Lincoln (1989), outros autores que marcaram o campo concetual da avaliação, defendem “não estabelecer, à partida, quaisquer parâmetros ou enquadramentos” (Fernandes, 2005: 62). De facto, numa abordagem algo inovadora tais parâmetros passarão a ser “determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação e que os outros autores designam por *avaliação recetiva (responsive)*” (*idem*). Estes autores baseiam-se numa *avaliação construtivista responsiva* desenvolvendo uma abordagem que recorre a diversas estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação no sentido de recolher dados, essencialmente qualitativos mas também quantitativos, e promover constantes *feedbacks* que possibilitem ao avaliando ir procedendo à sua própria auto-regulação. Assim, segundo esta perspetiva

“é a unidade avaliador e *stakeholder* em interação que criam o produto de avaliação, utilizando uma orientação dialética hermenêutica visando o estabelecimento de uma interação e manutenção dentro de limites de qualidade. Além disso, o produto da avaliação não é, com contraste com a metodologia convencional, um conjunto de conclusões, recomendações ou julgamentos de valor, mas mais do que isso uma agenda para negociações das pretensões, interesses e questões que foi resolvido alterar de forma dialética e hermenêutica” (Guba & Lincoln, 1989: 13).

Com o intuito de esclarecer melhor todas estas conceções e modelos, centrais no desenvolvimento da temática da avaliação no campo educacional, apresenta-se, no quadro nº10, uma síntese das principais características dos modelos de avaliação referidos:

Quadro nº10:
Síntese das conceções teóricas sobre a avaliação

	TYLER (1949)	CRONBACH (1963)	SCRIVEN (1967)	STUFFLEBEAM (1971)	STAKE (1975)	PARLETT & HAMILTON (1972)	GUBA & LINCOLN (1989)
Atividades	Determinar até que ponto os objetivos foram alcançados	Fornecer informações para tomada de decisão	Determinar o mérito ou valor		Realizar uma descrição e um julgamento		
Finalidades	Avaliação por objetivos	Avaliação ao serviço da tomada de decisões	Avaliação com funções deajuizamento	Avaliação ao serviço da tomada de decisões	Avaliação com funções deajuizamento	Avaliação com funções de regulação do processo ensino-aprendizagem	
Responsabilidade	Procedimentos de avaliação definidos e executados pelo professor				Procedimentos de avaliação definidos e executados de forma negociada entre os professores e os estudantes.		
Modelos	Modelo baseado em critérios	Modelo de planificação educativa	Modelo sem referência a objetivos	Modelo CIPP	Modelo de avaliação responsiva	Modelo de avaliação iluminativa	Modelo de avaliação responsiva construtivista
Tipos	Sumativa		Sumativa e formativa				

Conforme se pode abstrair da análise deste quadro, os modelos teóricos partilham entre si determinadas características, demarcando um período de contínua evolução e construção sobre as diversas práticas de avaliação existentes. Todas estas concepções e modelos de avaliação foram alvo de diversas sistematizações que procuram esclarecer esta “intromissão de modelos” (Popham, 1983: 30) e ajudam a compreender o contexto científico nas quais foram criadas. Tal como conclui Fernandes (2010), “os diferentes paradigmas e os seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos foram influenciando a compreensão do conceito de avaliação e o desenvolvimento de diversos modelos de avaliação” (p. 66).

Assim, para melhor conceptualizar a evolução do conceito de avaliação, podemos recorrer à sistematização realizada por autores como Guba e Lincoln (1989) que, apesar de afirmarem que “não descrevemos o campo da avaliação como este emergiu historicamente, salientamos fatos históricos selecionados aqui e ali” (p. 7), realizam uma descrição da evolução das concepções de avaliação, estruturando-a em quatro gerações distintas.

Estas quatro gerações descritas por Guba e Lincoln (1989), foram definidas e organizadas tendo por base os procedimentos e metodologias de avaliação a que os principais modelos avaliativos recorreram, sustentando as diferentes concepções subjacentes a estas gerações:

- ♦ A primeira geração – geração da medida – surge entre os anos de 1900 a 1930, e encontra-se associada à medição dos resultados escolares dos alunos. Estas primeiras práticas de avaliação centravam-se essencialmente na quantificação de resultados, remetendo a avaliação para uma questão técnica, sendo o seu conceito visto como sinónimo de medida. Esta primeira geração da avaliação foi desenvolvida por autores como Ryce, recorrendo aos testes como meio de recolha de dados para realizar uma investigação sobre educação, ou como Binet, Galton e Wundt, que construíram testes psicométricos (os quais evoluíram para os atualmente conhecidos como testes de Quociente de Inteligência). Como referem os autores aqui tidos por referência, “é muito importante notar que esta primeira geração ou aceção técnica de avaliação persiste até hoje, como comprova, por exemplo, a prática frequente de requerer aos alunos que passem no teste como parte de sua formatura no ensino médio ou procedimentos de admissão à faculdade” (Guba & Lincoln, 1989: 26).

- ♦ A segunda geração – geração da descrição – é desenvolvida entre os anos 1930 e 1950 e, conforme a sua denominação indica, consiste numa

“abordagem caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e pontos fracos em relação a determinados objetivos definidos” (Guba & Lincoln, 1989: 28) e foi inspirada nos trabalhos de Tyler. Trata-se, como considera Fernandes (2010), “de uma avaliação centrada nos produtos, que se pretende rigorosa, objetiva, científica, pelo que requer a utilização de instrumentos objetivos, válidos e fiáveis” (p. 63). Nestas práticas de avaliação, o papel do avaliador, além dos seus aspetos técnicos, baseia-se essencialmente na descrição dos resultados atingidos pelos estudantes. Da mesma forma, o conceito de medição passa a ser considerado como apenas uma componente da avaliação.

♦ Entre os anos 1960 e 1970, emerge a terceira geração da avaliação – geração da formulação de juízos – que se baseia na necessidade de atribuição de julgamentos/juízos de valor sobre os objetos de avaliação. Para desenvolvimento desta geração foram centrais autores como Scriven ou Stake. Em suma, esta abordagem fundamenta “uma geração em que a avaliação foi caracterizada por esforços para alcançar julgamentos, e em que o avaliador assumiu o papel de juiz, enquanto mantém também as anteriores funções técnicas e descritivas” (Guba & Lincoln, 1989:30).

♦ Por fim, a quarta geração da avaliação, desenvolvida por Guba e Lincoln - geração construtivista responsiva - é *responsiva*, no sentido em que implica todos os atores nas diversas fases do processo avaliativo, e é *construtivista*, aplicando um processo interativo e negociado entre as partes. Deste modo, esta geração da avaliação, segundo os autores supracitados, pretendeu ultrapassar as falhas das gerações anteriores, nomeadamente, a tendência para o managerialismo, o fracasso de acomodar o valor do pluralismo e excessivo compromisso com o paradigma científico da investigação, utilizando um método construtivista e responsabilizando o avaliador por realizar um processo de diálogo, no qual se configura como mediador no sentido de promover a participação de todos de forma interativa e negociada. Estas funções do avaliador são executadas ao mesmo tempo que são reconfiguradas as funções de medição, descrição e formulação de juízos. Em suma, esta abordagem baseia-se na aceção de que a avaliação poderá constituir-se como um motor para a mudança, desde que se adote procedimentos que contemplem as perspetivas e opiniões de todos os envolvidos e se integre no processo de ensino e aprendizagem a própria avaliação.

Na mesma linha, e mais recentemente, Leite (2001) realiza uma sistematização evolutiva dos modelos de avaliação mais proeminentes no campo educacional, procurando retratar “o que se passou, a nível internacional, nos anos 50, 60 e depois da década de 70, contextualizando e caracterizando os modelos de avaliação que marcaram cada uma dessas épocas” (p. 9), agrupando-os consoante os objetivos/focos dos processos de avaliação:

♦Relativamente aos anos 50, a autora atribui o «*enfoque da avaliação nos produtos*», no sentido em que esta época se pode caracterizar “pela atribuição à avaliação de um papel importante no estudo da adequação dos programas educacionais” (*idem*). A abordagem da avaliação nesta época é desenvolvida, essencialmente, pelos trabalhos de Tyler e, posteriormente, por seus seguidores, Mager e Popham.

♦No que diz respeito aos anos 60, Leite (2001) identifica o «*enfoque da avaliação nos produtos, mas também nos processos*» e salienta os trabalhos de Chronbach e Scriven, no sentido em que os seus contributos favoreceram o desenvolvimento de “um modelo reflexivo de avaliação, onde os objetivos definidos, de início, se convertem em critérios de análise e controlo contínuo dos processos. É uma avaliação que se transforma em avaliação formativa, na medida em que reinveste positivamente os dados obtidos através da avaliação contínua” (pp. 13-14).

♦Finalmente, nos anos 70, o «*enfoque da avaliação na interpretação dos contextos*» indica a intenção de se integrarem “atitudes que, recorrendo à subjetividade dos vários atores educativos, procuram interpretar as situações de forma ampla e contextualizada, numa perspetiva holística que aproxime a avaliação das realidades socioculturais-educativas onde ocorrem” (p. 16), por exemplo, conforme o modelo iluminativo de Parlett e Hamilton.

Adicionalmente, foram realizadas outras sistematizações⁵⁹ similares a esta sobre os modelos teóricos desenvolvidos no âmbito da avaliação educacional como, por exemplo, a abordagem de Bonniol e Vial (2001) que postula “três formas de conceber a avaliação, ligadas às visões do mundo do autor, três posturas epistemológicas” (p. 13). Assim, tal como Leite (2001), estes autores identificam três grupos de modelos teóricos sobre a avaliação: como medida, dando prioridade aos produtos; como gestão, focalizando os procedimentos; e como problemática de sentido, estando atenta aos processos.

Paralelamente, Stufflebeam e Shinkfield (2007) realizam uma sistematização, algo divergente das anteriormente apresentadas, que consistiu na análise de 26 modelos de avaliação, baseando-se na definição proposta pelo Joint Committee’s Program Evaluation Standards (1994) – “avaliação é a apreciação do valor ou mérito de algo” – e na sua consequente classificação

⁵⁹ Estas outras sistematizações, como a de Bonniol e Vial (2001) ou a de Stufflebeam e Shinkfield (2007) são aqui apresentadas de forma muito sucinta, a título de caracterização deste tipo de trabalhos. Contudo, as sistematizações de Guba e Lincoln (1988), Leite (2001) e Rodrigues (1994) ou Catalán (1994) são, nesta dissertação, mais exploradas para a conceptualização do conceito de avaliação.

em 5 categorias: as pseudoavaliações; as orientadas para questões e métodos; as orientadas para a melhoria e a responsabilização; as orientadas para a agenda social/promoção; e as ecléticas.

Catalán (1994) e Rodrigues (1994), sustentando-se em diversos autores, apresentam igualmente uma sistematização que procura, essencialmente, “apresentar uma proposta de classificação e análise dos modelos de avaliação” (Catalán, 1994: 33), a qual foi baseada nos “trabalhos de House e de MacDoland e Norris (1981) [que] sugerem uma articulação e interdependência das diversas dimensões, ou das opções e interpretações a elas relativas, anunciando que no campo da avaliação as opções metodológicas se associam de modo privilegiado, assentam em, supõem e reforçam opções éticas e políticas” (Rodrigues, 1994: 94). Assim, estes dois autores, através desta articulação entre as diversas interpretações sobre avaliação, identificam três grupos nos quais estes diferentes modelos teóricos podem ser classificados:

- ♦ Modelos Objetivistas – estes modelos subentendem uma prática de avaliação que se baseie, essencialmente, num “processo de controlo externo e [que] não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o “referencial da avaliação”, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (Rodrigues, 1994: 94). Desta forma, a avaliação serve para conferir se os objetivos previamente definidos foram alcançados, conforme a perspetiva da avaliação baseada em objetivos de Tyler ou da planificação da avaliação a que se referiu Chronbach e baseada em conceções como o modelo CIPP de Stufflebeam ou o modelo sem referências a objetivos de Scriven. Assim, “os modelos objetivistas coincidem não só no conceito de avaliação do programa, mas também nos critérios de avaliação, os quais vão ser basicamente o grau de produtividade e o nível de eficiência do programa” (Catalán, 1994: 36).

- ♦ Modelos Subjetivistas – sustentam-se na “perspetiva [de que] a avaliação é concebida como a compreensão e apreciação dos processos e dos resultados de um programa educativo” (Catalán, 1994: 41). No âmbito desta perspetiva emergem os modelos de avaliação respondente de Stake e de avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton. Estes modelos avaliativos pretenderam responder às necessidades dos sujeitos envolvidos, considerando que “o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução, controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados” (Rodrigues, 1994: 99), promovendo e reivindicando o exercício da auto-regulação e de auto-avaliação.

♦ Modelos Críticos – desenvolvidos através da noção da centralidade do papel ativo dos sujeitos no processo de avaliação, numa perspetiva de responsabilização e reflexividade crítica, procurando “a transformação dos destinatários do programa (indivíduos, grupos, comunidades, etc.). A avaliação centra-se na análise crítica das circunstâncias pessoais, sociais, políticas, económicas que rodeiam a própria ação” (Catalán, 1994: 47). Para tal propósito, o referencial de avaliação é configurado entre sujeitos e avaliador através de “uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese dessas duas posições. O referencial de avaliação elabora-se e reconstrói-se à medida que se desenvolve e através do próprio processo de avaliação” (Rodrigues, 1994: 102).

Em suma, estes diferentes modelos teóricos estão na base do desenvolvimento dos procedimentos e práticas de avaliação adotadas. No quadro nº11 sistematiza-se e situam-se os vários autores e seus diferentes modelos, cruzando-os com as articulações e conexões que foram desenvolvidas.

Quadro nº11:
Sistematização dos modelos de avaliação

	GUBA E LINCOLN (1989)	C. LEITE (2001)	CATALÁN (1994) RODRIGUES (1994)
	SISTEMATIZAÇÃO ORGANIZADA EM FUNÇÃO DE PROCEDIMENTOS OU METODOLOGIAS ADOTADAS	SISTEMATIZAÇÃO DEFINIDA CONSOANTE OS FOCOS/OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO	SISTEMATIZAÇÃO DELINEADA ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIVERSAS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO
TYLER Modelo baseado em critérios	Geração da descrição	Enfoque nos produtos	Modelo objetivista
CRONBACH Modelo de planificação educativa	Geração da formulação de juízos	Enfoque nos produtos e nos processos	Modelo objetivista
SCRIVEN Modelo sem referência a objetivos	Geração da formulação de juízos	Enfoque nos produtos e nos processos	Modelo objetivista
STUFFLEBEAM Modelo CIPP	Geração da formulação de juízos		Modelo objetivista
STAKE Modelo de avaliação responsiva	Geração da formulação de juízos		Modelo subjetivista
PARLETT & HAMILTON Modelo de avaliação iluminativa		Enfoque na interpretação dos contextos	Modelo subjetivista
GUBA & LINCOLN Modelo de avaliação responsiva construtivista	Geração responsiva construtivista		

Em síntese, ao analisar este quadro, verifica-se que as diversas conceções de avaliação correspondem a formas específicas de delinear os processos de avaliação, consoante os procedimentos e as metodologias adotadas, os focos visados e a articulação entre as dimensões da própria avaliação. Assim, a forma como cada autor interpreta e mobiliza estes (e

outros) aspetos conceituais da avaliação condiciona e influencia diretamente a construção das práticas avaliativas.

Constata-se ainda que, apesar de nem todos os autores serem contemplados nas diferentes sistematizações apresentadas, o recurso à utilização destas abordagens organizadoras dos modelos teóricos desenvolvidos auxiliam a sua interpretação, permitindo contextualizá-los de uma forma evolutiva e caracterizá-los em termos mais operacionais. No entanto, apesar destas marcantes tentativas de definir e conceptualizar o processo de avaliação, é importante ter em consideração o que nos diz Perrenoud (1999):

“as finalidades declaradas ou dissimuladas da avaliação não bastam para explicar tudo. Mesmo que a avaliação não seja um fim em si, é raro que seja inteiramente ordenada em função de objetivos bem-definidos. Mesmo quando os objetivos são bem claros, os conteúdos e os procedimentos de avaliação adotados não são necessariamente a maneira ótima, mais eficaz ou a mais racional de alcançá-los” (p. 55).

Em suma, percebe-se que o debate em torno das definições e formas de conceptualizar a avaliação no campo educacional ainda não convergem, nem, tão-pouco, chegam a algum consenso, mais ou menos aceite universalmente. Uma das questões que também traduz a dificuldade e a complexidade desta conceptualização é a existência, assim como a sua consequente e necessária articulação, dos diferentes tipos de avaliação, os quais, uma vez mais, são interpretados de acordo com os referenciais teóricos e com as utilidades práticas que os diversos autores defendem.

IV.2.3 – Conceptualização de diferentes tipos de avaliação e seus impactos

Após se ter analisado alguns aspetos teóricos relevantes sobre o conceito de avaliação e depois de se ter desenvolvido uma síntese sobre a evolução das suas práticas segundo os diversos modelos teóricos que as sustentam, importa agora procurar definir os diferentes tipos de avaliação, identificando as suas características e explorando as suas finalidades e funções, mas também refletindo criticamente sobre as suas limitações. Neste sentido, visa-se compreender e delimitar o âmbito de aplicação dos procedimentos oriundos de cada um desses tipos de avaliação ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo no ES. Em última instância, pretende-se ainda determinar que informação se encontra implicada e associada a cada tipo de

avaliação, para se conceptualizar o conteúdo de vários itens que irão ser construídos, tendo por objetivo a sua posterior operacionalização num questionário elaborado para efeitos de recolha de dados, os quais serão indispensáveis para a componente empírica deste estudo.

Neste âmbito, o primeiro autor a distinguir dois tipos divergentes de avaliação foi Scriven, identificando-os através das finalidades a que os processos de avaliação se reportavam. Para ele, a avaliação pode visar “a evolução da pedagogia (“avaliação formativa”) ou os efeitos de um programa (“avaliação sumativa”)” (Dominicé, 1979: 44).

Uma das mais clássicas definições de avaliação sumativa indica que este termo é utilizado para designar o “tipo de avaliação usado no fim de um período, curso, ou programa para propósitos de classificação, certificação, avaliação de progresso, ou investigação sobre a eficácia de um currículo, curso, ou plano de ensino” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971: 117). Nesta perspetiva, outros autores definem também a avaliação sumativa como a que é utilizada para determinar o desenvolvimento académico dos estudantes no final de um período de tempo específico (Stiggins, 2002), para aferir a apropriação de determinadas normas e conteúdos (Perie, Marion, Gong & Wurtzel, 2007), ou para verificar o nível alcançado pelos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem (Kealey, 2010).

Deste modo, “a utilização da avaliação sumativa permite que seja gerada uma classificação, que reflete o desempenho do aluno” (Kennedy, Hyland e Ryan, 2007: 21), ou seja, é um tipo de avaliação que tem por objetivo prestar contas a terceiros, classificar os estudantes ou certificar as competências por estes adquiridas (Black, 2003). Nesta perspetiva, Sadler (1989) especifica que, apesar de a avaliação sumativa ser um tipo de avaliação com pouca influência na configuração e prossecução dos processos de ensino e aprendizagem, possui bastante relevância nos processos de decisão relativamente ao percurso educacional dos estudantes.

Assim, e tendo em consideração os propósitos e funções subjacentes à prática da avaliação sumativa, compreende-se que as atividades desenvolvidas neste contexto sejam, essencialmente, aplicadas no final do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a contabilização do desempenho global dos

estudantes (Kealy, 2010). Paralelamente, parece também haver uma certa tendência para o uso de instrumentos como a aplicação de testes e exames. Contudo, apesar de se verificar aquela tendência, diversos autores (Kennedy, Hyland & Ryan, 2007; Pinchok & Brandt, 2009 e Kealy, 2010) salientam que qualquer atividade, técnica ou instrumento pode ser construído segundo propósitos sumativos. No entanto, é importante ter em conta que se reconhece que a adoção do conceito de avaliação sumativa é menos comum do que o termo avaliação formativa (Ussher & Earl, 2010), o qual, segundo Sadler (1989), implica uma conceptualização específica e um conjunto de procedimentos instrumentais distintos.

Relativamente à conceptualização teórica de avaliação formativa, verifica-se que

“a literatura oferece múltiplas, por vezes conflituosas, definições [...], por exemplo, a avaliação formativa tem sido referenciada como um processo para ajustar o ensino com base no *feedback* sobre o desempenho do estudante (Council of Chief State School Officers, 2007; Popham, 2006) assim como um conjunto de instrumentos para monitorar o progresso do estudante durante a aprendizagem (Dunn & Mulvenon, 2009; Stiggins, 2002). Adicionalmente, a avaliação formativa é muitas vezes definida pela sua finalidade ou utilização, sendo qualificadas como ‘formativas’ quaisquer atividades ou instrumentos quando a informação é usada para informar ou adaptar o ensino (Black & Wiliam, 1998a; Perie, Marion, Gong & Wurtzel, 2007)” (Pinchok & Brandt, 2009: 1-2).

Neste contexto, as concepções clássicas de avaliação formativa definem-na como um processo que pretende orientar e guiar o aluno relativamente ao seu trabalho escolar, permitindo-lhe melhorar as suas aprendizagens (Cardinet, 1986). E é nesta ótica que De Landsheere (1980) refere que as práticas de avaliação formativa devem “criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades, e ajudá-lo a superá-las [o que significa que] esta avaliação não se traduz em níveis e, muito menos em classificações numéricas. Trata-se de uma informação em *feedback* para o aluno e professor” (p. 226).

Este “*feedback* formativo é crucial [... e] precisa ser detalhado, abrangente, significativo para o indivíduo, justo, desafiador e de suporte” (Brown, 2004: 85). Então, o *feedback*, neste contexto, pode ser definido pela informação facultada aos estudantes sobre o seu desempenho (Sadler, 1989),

permitindo-lhes conhecer e corrigir os seus próprios erros de aprendizagem (Wilson & Scalise, 2006).

No entanto, para estas práticas serem produtivas é necessário que os estudantes sejam capazes de assimilar e apropriar este *feedback* formativo, de forma a poder aproveitá-lo eficazmente na melhoria das suas aprendizagens (Higgins, 2000; Bloxham & West, 2004). Assim, para promover uma boa interpretação deste *feedback* é importante que os estudantes entendam devidamente os critérios de avaliação, como estes critérios são aplicados e como podem melhorar as suas aprendizagens (Sadler, 1989; Black & Wiliam 1998; Hattum-Janssen & Pimenta, 2006; Wilson & Scalise, 2006). Uma sugestão proposta por Sadler (1989), para promover uma melhor interpretação e apropriação dos critérios de avaliação e *feedbacks* formativos, é estes serem desenvolvidos de forma negociada entre professor e estudante e construídos consoante as singularidades deste último, procurando que o estudante defina, interiorize e adote estes objetivos de melhoria das aprendizagens como seus.

Apesar de diversos autores salientarem a importância do *feedback* formativo, existe na literatura quem critique fortemente o uso destas práticas, nomeadamente quando são mobilizadas numa abordagem de manutenção da dependência do estudante, introduzindo correções apenas através dos julgamentos do professor (Sadler, 1989) e com uma consequente perda de autonomia do estudante (Torrance, 2007). Ou seja,

"esta [...] característica essencial da avaliação formativa [implica que] se os alunos tiverem falta de recursos para monitorar sua própria aprendizagem e tomar ações corretivas, então eles permanecem extremamente dependentes do feedback do professor como o principal recurso para a aprendizagem e não têm capacidade para se desenvolverem como alunos auto-sustentáveis ao longo da vida " (Heritage, 2010: 6).

No sentido de contribuir para uma teoria da avaliação formativa, Fernandes (2005) estabelece uma divisão entre perspectivas que derivam das tradições da investigação anglo-saxónica – onde o *feedback* tem um papel primordial (o autor propõe: Black & William, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gipps, 1994, 1999; Gipps & Stobart, 2003; Shepard, 2001; Stiggins, 2004) – e da investigação francófona – onde a regulação dos processos de aprendizagem é o conceito-chave (o autor propõe: Bonniol, 1984; Cardinet,

1991; Gregoire, 1996; Perrenoud, 1998a, 1998b). Em síntese, os investigadores anglo-saxónicos consideram

“a avaliação formativa numa perspetiva teórica pragmática, mais relacionada com o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo. Ou seja, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isso mesmo, o *feedback* seja um conceito tão central” (Fernandes, 2005: 27).

Opostamente, para os investigadores francófonos o importante são os

“processos cognitivos e metacognitivos que, por natureza, são *internos* ao aluno, tais como o auto-controlo, a auto-avaliação ou a auto-regulação. [...] Assim, nesta perspetiva, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular, por si sós, a aprendizagem” (*idem*).

Neste contexto, propõe-se como alternativa, numa avaliação formativa, uma progressiva transição do *feedback* do professor para a auto-regulação do estudante, procurando desenvolver nestes capacidades de avaliação do seu próprio desempenho (Sadler, 1989). Com este procedimento promove-se uma avaliação formativa que “pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2005: 65), na qual o professor se torna responsável pela organização e atribuição de *feedback* enquanto o estudante deve assumir a avaliação e regulação das suas aprendizagens. Este papel atribuído aos estudantes implica, necessariamente, o desenvolvimento de capacidades específicas, permitindo que “as necessidades metacognitivas dos alunos [possam] ser cumpridas” (Wilson & Scalise, 2006: 660).

Portanto, para se tornarem estudantes “autossustentáveis” (cf. Heritage, 2010), é incontornável o desenvolvimento de competências de metacognição (Mok, Leung, Cheng, Cheung & Lee, 2006), as quais se traduzem na capacidade de conhecer e apreender a suas próprias aprendizagens (Brown, 2004). A partir do desenvolvimento da metacognição e do (re)conhecimento dos critérios, processos e resultados da avaliação formativa, torna-se possível promover nos estudantes práticas de auto-avaliação eficientes e que possibilitem uma auto-regulação das aprendizagens eficaz.

Para que esta regulação das aprendizagens ocorra, além da metacognição, os estudantes têm também que recorrer a práticas de auto e

hétero avaliação. Estas práticas, segundo diversas investigações (Gale, Martin, & McQueen, 2002; Broadfoot & Black, 2004; Brown, 2004; Hattum-Janssen & Pimenta, 2006), quando bem aplicadas demonstram resultados bastante positivos no incremento do ensino e da aprendizagem. Além disso, segundo as pesquisas de Knight (2004), “os resultados mostram que os estudantes podem instintivamente preferir uma avaliação individual mas obtêm melhores desempenhos e atingem uma maior percepção do desenvolvimento das competências-chave em avaliações de grupo” (p. 63), aspeto que leva o autor a propor que se utilizem práticas de auto e hétero avaliação de forma complementar.

Por outro lado, Brown (2004) chama a atenção para que estas práticas não podem ser vistas como uma “solução rápida” porque a sua eficiência depende da orientação, instrução e treino que os professores providenciarem aos seus estudantes. Em suma, segundo a resposta de um estudante numa pesquisa de Hattum-Janssen e Pimenta (2006), pode-se entender a auto e hétero avaliação como um “método de avaliação inovador e mais interativo” (p. 82). Ao mesmo tempo, e uma vez que apela ao pensamento crítico dos estudantes e ao contato com o trabalho dos colegas, transforma o método de avaliação numa maneira de aprender. Tendo em conta estes métodos e procedimentos, a avaliação formativa constitui-se como “uma atividade de avaliação [que] pode ajudar a aprender se fornecer informações para ser usada como *feedback*, pelos professores, e pelos seus alunos ao se avaliarem a si mesmos e uns aos outros, para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem em que estão envolvidos” (Black, 2003: 3).

Em suma, segundo estas perspetivas, “*é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, que participa da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Perrenoud, 1999: 101). Deste modo, a avaliação formativa é fundamentalmente um processo dirigido para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem eficazes (Heritage, 2010), concebido e praticado com o propósito de recolher informações que sirvam para melhorar o ensino em conformidade com as necessidades de aprendizagens (Black, 2003) e, por isso, descrito como uma avaliação para a aprendizagem (Kennedy, Hyland e

Ryan, 2007), sendo que esta “avaliação para a aprendizagem envolve o uso frequente e constante de avaliações em sala de aula tanto formais como informais” (Popham, 2006: 82).

Analogamente à avaliação de tipo sumativa, a avaliação formativa pode ser concebida através da utilização e aplicação das mais variadas estratégias, métodos, atividades e instrumentos (Pinchok & Brandt, 2009), desde que pretenda a realização de um (re)conhecimento, e sua consequente análise, relativamente às lacunas existentes entre o desempenho real e o esperado dos estudantes, permitindo corrigir essas lacunas e, assim, podendo-se constituir como uma ponte entre o ensino e a aprendizagem (Kealy, 2010). Deste modo, a avaliação através de testes frequentes, assim como de portfólios, só será formativa se for seguida de uma ação de aprendizagem a partir dos resultados obtidos (Black, 2003).

Contudo, Gipps & Stobart (2003) enunciam que estas “avaliações alternativas” têm recorrido a técnicas que pressupõem uma maior autonomia da parte do estudante, tal como projetos ou trabalhos de grupo aprofundados e menos controlados, ou a avaliações informais e contínuas que possibilitam um *feedback* mais regular aos estudantes. Nesta perspetiva “o foco muda da avaliação de itens discretos, descontextualizados em condições padronizadas para uma avaliação de constructos importantes, e procurando suscitar competências de ordem superior em contextos da vida real” (p. 571).

Esta mudança de foco da avaliação subentende uma orientação específica das teorias da aprendizagem que sustentam as práticas avaliativas, no sentido em que “antes de falar do quadro em que se inscreve a avaliação formativa, há que perspetivá-la, tendo em conta o papel específico que desempenha no processo de aprendizagem” (Abrecht, 1994: 20). Esta é também a perspetiva adotada neste estudo. Considera-se fulcral perceber que a avaliação é parte integrante do processo de educação, fornecendo *feedbacks* e *feedforwards* constantes e contínuos para a sua melhoria, posição que é também apoiada por Torrance (1993). Ou seja, considera-se que a avaliação formativa é “tanto sobre a aprendizagem como é sobre avaliação” (Brookhart, 2009: 1).

No quadro destas ideias, a avaliação de tipo formativo pode ser concebida de acordo com a abordagem comportamentalista, caso o propósito da avaliação seja a verificação das lacunas entre as aprendizagens efetuadas pelos estudantes e os objetivos de aprendizagem previamente definidos com o intuito de as colmatar; ou, pelo contrário, desenhada conforme os princípios da abordagem cognitivista, quando a informação recolhida é utilizada para facilitar os processos cognitivos implicados na aprendizagem; ou construída segundo os parâmetros de uma abordagem sócio-construtivista, que implica o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho (social e profissional) dos estudantes. Em suma, a avaliação formativa pode ser sustentada pelas mais diversas concepções de aprendizagem (Allal, 1986; Torrance, 1993; Black & Wiliam, 2009; Heritage, 2010). Neste sentido, pode-se assumir que "não há nenhuma fundamentação clara para a definir e delimitar dentro das mais amplas teorias da pedagogia" (Black & William, 2009: 5), sendo esta apreciação reforçadora da perspetiva crítica de Taras (2007), nomeadamente quando argumenta que "a teoria para a avaliação formativa é ineficiente e muitas vezes contraditória" (p. 363).

Face ao exposto, torna-se evidente a necessidade de clarificar o conceito de avaliação formativa, sobretudo tendo em consideração que a existência de uma certa pluralidade de conexões com as diversas abordagens teóricas sobre a aprendizagem lhe conferem diferentes significados e que, consequentemente, lhe atribuem procedimentos distintos ao nível da sua implementação prática. Nesse sentido, a partir da fundamentação teórica que sustenta a avaliação formativa pode-se constatar que os processos que dela derivam se configuram como mais ou menos emancipatórios para os estudantes, o que se poderá traduzir numa "decomposição" da avaliação formativa em avaliação formadora e avaliação formativa alternativa.

Deste modo, nos anos 80, com origem francófona, surgiu um conceito mais elaborado de avaliação que foi designado por avaliação formadora. Originalmente proposto por Scallon (1980; 1982; 1988) e posteriormente retomado por outros autores como Bonniol (1986), Vial (1987) e Nunziati (1990), este conceito foi apresentado com características que o distinguem da avaliação formativa, na medida em que constitui uma avaliação mais

emancipatória, e que tem “como propósito centralizar a perspectiva na ‘regulação assegurada pelo estudante’” (Abrecht, 1994: 49). Quer-se com isto significar que a avaliação formadora “pressupõe a implicação consciente, sistemática e refletida [do estudante] na planificação, organização e avaliação das suas próprias aprendizagens” (Leite, 2002: 65). Este conceito de avaliação formadora diferencia-se da avaliação formativa porque “para além da regulação pedagógica resultante do reinvestimento dos dados obtidos durante a avaliação contínua, é valorizada a representação correta, pelos alunos, das intenções educativas, prevendo-se que estes se apropriem da ação” (Leite, 2001: 21). Segundo esta autora, a avaliação formadora “pressupõe, assim, uma redistribuição do poder do avaliador que, a par de outros atores educativos implicados na formação, se mune de múltiplos dados que ajudem a interpretar situações e desvendar os seus significados” (*idem*).

Em síntese, neste tipo de avaliação, “os procedimentos avaliativos expressam situações de efetiva responsabilidade e de emancipação [sendo] as práticas de auto-avaliação organizadas e concretizadas em situações de grande envolvimento dos estudantes que, por isso, se apropriam dos critérios de avaliação [os quais são] definidos por professores e estudantes” (Leite & Fernandes, 2002: 65). É de realçar que uma avaliação formadora pressupõe que sejam criadas situações em que o estudante co-participe na definição dos procedimentos de avaliação e na negociação, com o professor, da configuração de dispositivos avaliativos que se baseiam em critérios mutuamente definidos, de forma a melhor se ajustarem às características de cada processo de aprendizagem. Assim, numa lógica de avaliação “para” a (e não “da”) aprendizagem encontram-se também presentes “o conceito e o recurso a práticas de auto-avaliação associados às ideias de uma educação democrática, numa orientação formativa e formadora e em que os próprios sujeitos, envolvidos nessa formação, são autores da formação e da avaliação das suas aprendizagens” (*idem*: 66).

Neste contexto, recorre-se a conteúdos e meios interativos disponibilizados que promovem a auto-avaliação; aplicam-se procedimentos de avaliação que criam condições para que os docentes melhorem os seus métodos de ensino e para que os estudantes autorregulem as suas

aprendizagens; realizam-se momentos de avaliação em grande grupo onde cada um pode refletir sobre os modos como foi construindo as suas próprias aprendizagens.

Fernandes (2006) refere-se a um tipo de avaliação que designa por “avaliação formativa alternativa”, destacando-lhe a função de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino (avaliação formativa) e, paralelamente, assinalando-a como alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista (avaliação alternativa). Ou seja, este conceito é diferente do conceito tradicional de avaliação formativa porque a “avaliação alternativa” é um processo de avaliação participado, transparente, integrado nos processos de ensino e de aprendizagem, orientado para regular e melhorar as aprendizagens. Trata-se, pois, de um procedimento focado nos processos, sem ignorar os produtos.

Assim, e conforme já anteriormente referido, numa perspetiva comportamentalista tradicional, a avaliação formativa envolve objetivos a curto prazo, objetivos de avaliação claros, e um feedback detalhado aos estudantes sobre o que eles têm ou não alcançado e o que devem fazer para melhorar na próxima vez. Numa perspetiva do sócio-construtivismo a avaliação formativa inclui um papel para o professor no sentido de ajudar o estudante a compreender e interagir com novas ideias e problemas (Torrance, 1993). Esta perspetiva olha mais para a frente do que para trás e implica “que o professor/examinador e o estudante colaborem ativamente para produzir um melhor desempenho” (Wood, 1987: 242). Como é afirmado por Torrance (1993), “tal interpretação da avaliação formativa leva-nos para um território muito mais dinâmico e desafiante, e tem o mérito de identificar para a avaliação um papel integrado no próprio processo de ensino e aprendizagem, ao invés de um que o remove dele, como uma abordagem mais behaviorista ou de testes de classificação parecem implicar” (p. 336).

Em síntese, o conceito de “avaliação formativa alternativa” subentende um recurso integrado das duas perspetivas que, como já foi referido, davam ênfase à ‘regulação’ e ao ‘*feedback*’. Além disso, uma das características inerentes à sua concretização pressupõe que os estudantes se responsabilizem progressivamente pelas suas próprias aprendizagens

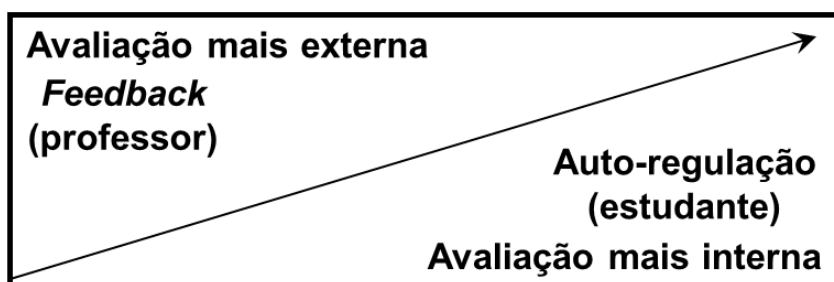
(Fernandes, 2006). Ou seja, esta posição segue o argumento de que “a avaliação formativa inclui tanto o *feedback* como a auto-regulação” (Sadler, 1989: 122).

A posição que se segue no presente estudo conjuga estes dois últimos conceitos de AA, isto é, admite-se que se criem condições para que os procedimentos evoluam de uma avaliação formativa inicialmente com mais ‘*feedback*’, para uma avaliação formativa e formadora mais centrada na auto-regulação da aprendizagem, responsabilizando os estudantes, progressivamente, pela evolução dos seus percursos de formação. Nesta perspetiva, adere-se à ideia de que “os professores que têm por objetivo ajudar os estudantes a tornarem-se progressivamente mais independentes na sua aprendizagem [conseguem fazê-lo] diminuindo a quantidade de apoio e orientação fornecidos à medida que os estudantes progridem nos seus estudos” (Campbell, Künnemeyer & Prinsep, 2008: 289). Ao mesmo tempo, considera-se também que “a avaliação tem mais efeito quando [...] os estudantes assumem progressivamente a responsabilidade pelos processos de avaliação e de *feedback*” (Boud, 2010: 2).

Defende-se ainda que à medida que se desenvolve a aprendizagem torna-se possível passar de uma avaliação mais externa, com maior protagonismo do professor (*feedback*), para uma avaliação mais interna (auto-avaliação). Esta pressupõe uma maior responsabilidade e auto-controlo do estudante (auto-regulação) e facilita a sua apropriação dos dispositivos de AA, promovendo uma certa transição de uma lógica meramente de regulação para uma lógica de emancipação, conforme esquema seguinte:

Gráfico nº2:

Esquema da possível evolução dos procedimentos de avaliação da aprendizagem



Em suma, propõe-se aqui a ideia de se conjugar uma “avaliação formativa alternativa”, que atribui ao professor uma ação catalisadora sobre o processo ensino-aprendizagem-avaliação, com uma ‘avaliação formadora’, que permite ao estudante uma ação mais autónoma, responsável e emancipatória.

Deste modo, numa avaliação formativa alternativa e formadora, o processo de avaliação: é partilhado, contribuindo de forma contínua para o aumento da autonomia e da responsabilidade dos estudantes pela sua própria aprendizagem; é coparticipado, integrado no processo de ensino e aprendizagem, orientado para a melhoria das aprendizagens e focado nos processos sem ignorar os conteúdos; implica procedimentos de avaliação que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, possibilitando que os estudantes escolham os momentos de avaliação; recorre a diferentes modos de avaliar que permitem gerar verdadeiras oportunidades de aprendizagem.

Nesta perspetiva, é importante também referir a adoção dos conceitos de avaliação formadora e avaliação formativa alternativa, no sentido em que estes representam evoluções da avaliação formativa tradicional, nomeadamente no que diz respeito aos seus propósitos e efeitos. Assim, nesta investigação, foram adotadas conceções de tipos de avaliação que o quadro nº12 sintetiza.

Quadro nº12:
Operacionalização concetual dos vários tipos de avaliação

	Avaliação sumativa	Avaliação formativa	Avaliação formadora	Avaliação formativa alternativa
Propósitos	Aferir qual a meta de aprendizagem atingida pelos estudantes	Determinar quais as lacunas de aprendizagem de forma a poder corrigi-las	Promover práticas que permitam aos alunos (re)conhecer as suas lacunas e corrigi-las	Desenvolver competências de “auto-sustentabilidade” como aprendentes
Efeitos	Traduz-se numa classificação (seleção) ou graduação das aprendizagens efetuadas pelos estudantes	Fornecer informações aos docentes que possibilitem colmatação das lacunas de aprendizagem	Fornecer informações a professores e estudantes úteis para a colmatação das lacunas de aprendizagem	Fornecer informações para orientar e melhorar as aprendizagens, contribuindo de forma contínua para o aumento da autonomia e da responsabilidade dos estudantes pela sua própria aprendizagem
Procedimentos	Controlo, geralmente quantitativo, das aprendizagens.	Controlo qualitativo das aprendizagens que serve para a atribuição de um <i>feedback</i> sobre como melhorar o ensino e a aprendizagem, adotando práticas de auto e hetero-avaliação segundo critérios definidos pelo professor	Regulação das aprendizagens conduzida pelos próprios estudantes, mobilizando práticas de auto e hetero-avaliação através de, por ex., momentos de avaliação em grande grupo onde cada um pode refletir sobre os modos como foi construindo as suas próprias aprendizagens	Desenvolvimento da metacognição dos estudantes, auxiliando-os a aprender a aprender, a desenvolver as suas competências de auto e hetero-avaliação e de auto-regulação de forma emancipatória
Orientação Pedagógica	Sustenta-se numa abordagem comportamentalista da aprendizagem	Sustenta-se numa abordagem comportamentalista-cognitivista da aprendizagem	Sustenta-se numa abordagem cognitivista-construtivista da aprendizagem	Sustenta-se numa abordagem sócio-construtivista da aprendizagem
Processos	Decorre no final de um conjunto de conteúdos ou do período letivo (semestre)	Distribuído ao longo do semestre.	Distribuído ao longo do semestre.	Decorre de forma a respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, possibilitando que os estudantes escolham os momentos de avaliação
Intervenientes	Definida e implementada pelo professor	Definida por professores e utilizada, por professores e estudantes, para regular o processo ensino-aprendizagem	Construída e negociada entre professores e estudantes, criando condições para os docentes melhorarem os métodos de ensino e para os estudantes regularem as suas aprendizagens	A avaliação é co-participada, e partilhada entre professores, que orientam e facilitam as aprendizagens, e estudantes, que auto-regulam as suas próprias aprendizagens-
Instrumentos	Recorre-se mais frequentemente a testes e exames com perguntas que medem o conhecimento adquirido ao nível da memorização (definições, descrições de factos transmitidos, fórmulas, perguntas verdadeiro ou falso)	Geralmente usam-se testes e outros instrumentos (provas orais, etc.) muito estruturados e que permitem apenas um tipo de resposta (perguntas de ordenamento de frases, escolha múltipla, verdadeiro ou falso, resposta curta, ...)	Utilizam-se instrumentos e procedimentos vários que permitem respostas originais e mobilizadoras dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas, tais como os portfólios	Implementam-se vários instrumentos construídos com o intuito de gerar verdadeiras oportunidades de aprendizagem, como, por ex., trabalhos de grupo aprofundados e realizados em contexto profissionais reais

IV.2.4 – As in(definições) e (inter)relações entre uma avaliação de tipo sumativo e uma avaliação de tipo formativo

A condição de transversalidade pedagógica⁶⁰ e a possibilidade de decomposição⁶¹ do termo avaliação formativa, já referidas, contribuem, necessariamente para que “o estatuto da avaliação formativa como um constructo etéreo [seja] ainda perpetuado na literatura, devido à falta de uma definição acordada” (Dunn & Mulvenon, 2009: 2). Contudo, considerando-se que “avaliar para conhecer, avaliar para aprender [são] as razões formativas da avaliação educativa” (Mendez, 2002: 68), então, através do recurso à avaliação formativa deverá ser possível

“identificar a compreensão dos alunos, esclarecer o que vem a seguir na sua aprendizagem, desencadear e tornar-se parte de um sistema eficaz de intervenção para estudantes com dificuldades, informar e melhorar a prática educacional de professores individuais ou equipas, ajudar os alunos a acompanhar o seu próprio progresso para o alcance de normas, motivar os alunos através da construção de confiança em si mesmos como aprendizes, alimentar processos de melhoria contínua em faculdades, e, assim, impulsionar a transformação [do ensino]” (Stiggins & DuFour, 2009: 640).

Tendo em conta a origem destes conceitos – avaliação sumativa e avaliação formativa – o esclarecimento de diferentes propósitos dos processos de avaliação implementados nos contextos de ensino-aprendizagem poderia pressupor alguma coerência e facilidade na conceptualização e operacionalização destes termos. Contudo, verifica-se que tem havido um debate há vários anos sobre se a avaliação deve ser essencialmente sumativa, informando sobre o que foi adquirido, ou formativa, auxiliando no processo de aprendizagem, fornecendo informações sobre os pontos fortes e fracos dos estudantes. No entanto, e como sustenta Torrance (1993), “a avaliação sempre teve de lidar com esses propósitos concorrentes e provavelmente sempre terá” (p. 333). Neste sentido, Sadler (1989) argumenta que “a principal distinção entre avaliação formativa e sumativa diz respeito à finalidade e ao efeito, não ao tempo” (p. 120), na perspectiva de que “a [principal] diferença reside no facto de a informação fornecida se destinar como um estímulo à mudança ou como

⁶⁰ Este conceito é aqui utilizado no sentido em que se podem invocar diversas orientações teóricas da pedagogia na definição dos processos de avaliação formativa.

⁶¹ Este conceito é aqui utilizado na perspectiva de que a avaliação formativa pode incorporar características que a (re)definem segundo processos e propósitos que subentendem uma maior emancipação do estudante, desenvolvendo as noções de avaliação formadora e avaliação formativa alternativa.

um reflexo do grau de mestria" (Kealey, 2010: 65). Ou seja, deve-se ter em consideração que,

“o papel atribuído à avaliação num sistema de formação está forçosamente ligado às finalidades do próprio sistema. Quando se considera como meta prioritária levar todos os alunos a atingir certos objetivos pedagógicos, é necessário instituir processos de avaliação que permitam a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Neste contexto, a avaliação tem uma função de regulação «formativa» porque faz parte da estratégia de formação individualizada adotada pelo sistema” (Allal, 1986: 175).

Desta forma, os termos avaliação sumativa e avaliação formativa reportam significados distintos, uma vez que os processos de avaliação apresentem objetivos/propósitos diferentes, o que consequentemente determina também o sentido com que as metodologias são implementadas, a forma como os dados são analisados e o tipo de utilização que é efetuada com os resultados adquiridos. Isto significa que

“não são os termos "sumativa" e "formativa" que são o problema, é a utilização dos rótulos avaliação sumativa e avaliação formativa. Uma maneira de acabar com esta confusão seria restabelecer os termos originais - avaliação para fins formativos e avaliação para fins sumativos - ou, como Michael Absolum e colegas (2009) recomendam, usar as frases avaliação para a aprendizagem e avaliação da aprendizagem (respetivamente)” (Ussher & Earl, 2010: 60).

Importa pois esclarecer, antes de mais, que a distinção entre avaliação sumativa e formativa adotada no presente trabalho de investigação se baseia nestas conceções que implicam uma distinção a partir dos propósitos e efeitos que os processos de avaliação apresentam e geram. Contudo, é de realçar a hipótese de Taras (2009) que, partindo de uma crítica ao trabalho desenvolvido por Black, Harrison, Lee, Marshall & William (2003), propõe definir estes tipos de avaliação em função dos processos que deles decorrem, como forma de ultrapassar as dificuldades de alinhamento e coerência entre as teorias que sustentam a avaliação de tipo sumativo e formativo, bem como algumas contradições que emergem das suas implementações práticas. Assim, sugere esta autora que “uma solução seria uma mudança de paradigma baseando as definições de avaliação formativa e sumativa em processos de avaliação e não em funções. As funções permanecem como uma premissa epistemológica básica da avaliação” (Taras, 2009: 57).

Baseando-se numa análise comparativa das definições de avaliação sumativa e formativa de Scriven (1967) e Sadler (1989), a autora supracitada refere que a avaliação formativa só pode ocorrer após um processo de avaliação sumativa, constituindo-se como uma etapa adicional que deverá permitir a diminuição do desvio constatado face aos padrões⁶² e critérios⁶³ pretendidos, devendo essa informação ser utilizada em aprendizagens posteriores (Ramaprasad, 1983).

Obviamente, esta perspectiva pode ser criticada ao defender que “não é possível a avaliação ser unicamente formativa” (Taras, 2009: 58), submetendo-a à onnipresença da avaliação sumativa. Paralelamente, a posição de Taras também não parece ser muito sustentável no que concerne ao excessivo relevo atribuído aos processos enquanto elemento determinante na definição destes tipos de avaliação, nomeadamente no sentido em que esses processos são sobretudo concebidos e condicionados dependentemente dos propósitos e funções que os orientam.

Também Black e Wiliam (2009) procuram suprimir as dificuldades de definição concetual sobre os conceitos de avaliação sumativa e formativa, através de um trabalho que pretende contribuir para o desenvolvimento de uma teoria da avaliação formativa. Neste âmbito, elaboram uma tentativa de “relacionar a avaliação formativa com outras iniciativas pedagógicas [...] e com alguma da literatura existente sobre os modelos de aprendizagem autorregulada e o discurso na sala de aula” (p. 5).

No presente estudo, apesar de se constatar a existência de posições divergentes e de questões por clarificar relativamente a estes conceitos de avaliação, opta-se por considerar que a avaliação formativa tem como propósito melhorar o ensino e a aprendizagem através da introdução das mudanças necessárias, enquanto a avaliação sumativa procura aferir os

⁶² “Na sua forma mais simples, um padrão ou nível de referência é um grau designado de desempenho ou de excelência. Torna-se um objetivo quando se deseja, se visa ou se aspira. Alguns objetivos são externos (atribuídos por um professor), enquanto outros são desenvolvidos ou adaptados pelos próprios estudantes” (Sadler, 1989: 129).

⁶³ “Critérios são atributos ou regras que são úteis como alavancas para fazer julgamentos. Embora as decisões podem ser feitas tanto analiticamente (ou seja, construídas progressivamente através de critérios) ou de forma holística (sem o uso de critérios explícitos), é praticamente impossível explicar um juízo particular, uma vez que foi feito, sem referência a critérios” (Sadler, 2005:179).

resultados, ao nível da qualidade e da eficácia, dos processos de ensino e aprendizagem implementados (Bravo & Catalão, 1994). No entanto, nesta definição, não se pode ignorar o impacto que “a complexidade das ligações entre a aprendizagem e a avaliação⁶⁴, assim como a ligação entre as práticas de avaliação sumativa e formativa” (Broadfoot & Black, 2004: 16) podem ter na determinação dos processos de avaliação implementados.

Tendo em consideração a origem e as implicações destes conceitos, parece importante explorar e refletir mais aprofundadamente sobre as possíveis ligações que os tipos de avaliação em análise podem apresentar ao nível da sua implementação prática. Assim, na literatura sobre a AA é possível constatar que alguns investigadores consideram que existe uma certa dicotomia mutuamente exclusiva entre ambos, a qual tem por base o foco nas funções atribuídas a estes tipos de avaliação (Bloom et al., 1971; Black & Wiliam, 1998). A partir desta perspetiva, é importante considerar que, ao implementar processos de avaliação diferenciados para propósitos sumativos e formativos, pode-se originar uma sobrecarga de trabalho resultante da replicação de procedimentos (Black & Wiliam, 2003; Taras, 2007).

Inversamente, existem outras abordagens que vão no sentido de admitir uma ligação profícua entre a avaliação sumativa e a formativa. Neste contexto, por exemplo, Abrecht (1994) considera que “a avaliação sumativa, embora inevitável dadas as necessidades institucionais, tem efeitos perversos que podem ser evitados utilizando-se a avaliação formativa como contrapeso da avaliação sumativa” (pp. 35-36). Posteriormente, Black et al. (2003) constataram através de uma investigação que, na implementação prática de diversos procedimentos de avaliação, os professores não só não separam aqueles dois tipos de avaliação como consideram vantajoso recorrer a avaliações sumativas para propósitos formativos, o que conduziu a uma reformulação da perspetiva destes autores em favor de uma ligação entre as avaliações de tipo sumativo e de tipo formativo. Neste sentido, Taras (2007) refere que “Black et al. (2003, p. 1) e Torrance e Pryor (2001, pp. 622-625) mostram que

⁶⁴ Esta questão sobre a complexidade das ligações entre a aprendizagem e a avaliação será posteriormente analisada de forma mais detalhada.

professores compreendem a ligação entre a avaliação sumativa e formativa, mesmo que os investigadores às vezes se esqueçam!” (p. 370).

Neste sentido, e face à constatação de algumas reservas quanto ao rigor da utilização de testes na área da educação enquanto “instrumentos científicos” (Berlak, 1992) e de certas práticas de avaliação sumativa no ES (Knight, 2002a), será interessante considerar as seguintes questões:

Poderá uma complementaridade entre avaliação formativa e sumativa permitir compreender, controlar e monitorar melhor os processos e os resultados de aprendizagem? Esta possibilidade poderá contribuir para aumentar o conhecimento sobre diversas variáveis envolvidas na aprendizagem (por exemplo, o ritmo) permitindo também melhorar a respetiva avaliação?

Há mais de uma década, Black (1999) evidenciou duas dificuldades que caracterizam a avaliação tradicionalmente praticada no ES: excessiva preocupação com a atribuição de classificações em detrimento do apoio à aprendizagem e comparação inter-estudantes com ênfase na competição em vez do desenvolvimento pessoal, assinalando a importância da auto-avaliação para possibilitar que “os estudantes assumam responsabilidade pela sua própria aprendizagem” (p. 126). Esta será condição essencial para uma aprendizagem ativa, tanto no ES como na aprendizagem ao longo da vida, permitindo aos aprendentes “identificar as suas próprias necessidades de aprendizagem através de um processo de auto-avaliação contínua” (Colthart et al., 2008: 124), exercer a sua autonomia, autorregulando-se, deixando de ser um mero objeto do exercício de uma técnica de poder conforme alertava Foucault (1977): “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado” (p. 164).

Assim, em síntese, do ponto de vista das finalidades, pode-se caracterizar diferencialmente vários tipos de avaliação, constatando-se que “há muito que se assume que existem dois grandes propósitos de avaliação. O primeiro é proporcionar certificação sobre a realização. [...] O segundo propósito da

avaliação é facilitar a aprendizagem. Estes dois propósitos têm sido associados com dois conjuntos de práticas: avaliação sumativa e formativa respetivamente” (Boud & Falchikov, 2006a: 401). Contudo, na perspetiva destes autores, tais conceções de avaliação remetem os estudantes a um papel passivo, limitam a aprendizagem atual e, sobretudo, não favorecem a construção de competências para a aprendizagem ao longo da vida.

Sendo este último ponto uma das principais metas propostas pelo ES para a reforma do ES, compreende-se facilmente a necessidade de se considerar um terceiro propósito da avaliação, no qual os estudantes são vistos como “participantes mais ativos no processo de avaliação do que é sugerido pela avaliação sumativa ou formativa [... ou seja], o de desenvolver a capacidade de ser um avaliador da aprendizagem” (Boud & Falchikov, 2006a: 402). Em suma, esta última perspetiva da avaliação requer do estudante um papel mais ativo e um protagonismo mais responsável ao nível, respetivamente, da aprendizagem e da sua avaliação.

Ao mesmo tempo, esta abordagem é congruente com a premissa de que é necessário conceber diferentes modos de avaliar que permitam gerar verdadeiras oportunidades de aprendizagem, pois “avaliações bem executadas nas fases diagnóstica, formativa e sumativa desempenham um papel fundamental sobre como o ensino se torna diferenciado para atender a variadas vontades, interesses e preferências de aprendizagem dos aprendentes” (Moon, 2005: 232). Ou seja, a adoção da perspetiva da aprendizagem ativa poderá abrir novos horizontes sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, gerando não só mais (e melhores) oportunidades de aprendizagem mas também abrindo a possibilidade de recorrer à inclusão da avaliação como uma oportunidade pedagógica, isto é, constituindo um ato (auto-)formativo.

Esta abordagem parece vir ao encontro da posição defendida por Leite (2001) quando refere que “a avaliação assume, assim [...] um papel importante na procura de meios que permitem a concretização do princípio educativo ‘aprender a aprender’, [sendo necessário desenvolver], práticas avaliativas de tipo formativo” (p. 20). Nesta perspetiva, encontram-se algumas propostas que referem o emprego da avaliação emancipatória na universidade a qual é

caraterizada “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (Saul, 1988: 61). Perante esta inovadora abordagem da avaliação *da e para* a aprendizagem, parece consistente admitir que “não basta mudar nossa prática avaliativa. Essa nova postura implicará, necessariamente, mudanças na metodologia de trabalho e nas concepções (de sociedade, de educação, de universidade, de conhecimento e de aprendizagem). Mudar a forma de avaliar implica repensar todo o processo pedagógico” (Mendes, 2005: 178).

Neste entendimento, é necessário perspetivar condições para uma avaliação que, para além de se inscrever numa lógica sumativa, seja geradora de uma dinâmica de excelência pedagógica, tanto para professores como para estudantes, e indutora de oportunidades para (re)orientar quer a intervenção do(s) professor(es) quer a ação do(s) estudante(s), de forma a proporcionar consequentemente uma melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

IV.2.5 – Constrangimentos ao nível da implementação da avaliação da (e para a) aprendizagem

Conforme se analisou e referiu anteriormente, o PB veio impor ao EEES, numa perspetiva *top-down*, um conjunto de mudanças no seio das quais se pode identificar uma forte insistência sobre a proeminência dos RA, no sentido em que estes devem, por exemplo, passar a constituir uma referência importante para permitir maior visibilidade e comparabilidade das ofertas formativas das diversas instituições de ES. Por outro lado, as pressões políticas decorrentes dos processos de avaliação e acreditação dos cursos (por ex., a A3ES em Portugal) colocam também uma grande ênfase na demonstração e certificação de qualidade. Para tal, recorre-se à identificação de vários parâmetros e à medida de diversos indicadores, sendo neste âmbito muito frequente a referência à avaliação dos RA.

Atualmente, tal tendência parece verificar-se apesar de se saber que se trata de uma situação polémica, já que “existem todos os tipos de razões pelas quais os dados da avaliação sumativa não são indicadores de bom desempenho para se monitorar a qualidade. Também é difícil ver como as

avaliações sumativas poderiam ser suficientemente reformadas para fazer uma diferença substancial” (Knight, 2002a: 113).

Contudo, e apesar de algumas posições críticas sobre a confiança que podemos depositar na avaliação sumativa (Knight, 2002a, 2002b; Broadfoot & Black, 2004; Brennan, 2008), parece evidente que a avaliação dos RA surge agora ainda com um maior relevo, acarretando consequentemente uma atenção mais focalizada sobre a exigência de se proceder a uma avaliação de tipo sumativo. Esta pressupõe-se capaz de proporcionar uma indispensável demonstração de resultados, evidenciando assim as classificações produzidas com propósitos de certificação, também no âmbito da qualidade. Desta forma, constata-se que o atual contexto de transição para o PB, aparentemente menos favorável à avaliação formativa pelos motivos anteriormente referidos, vem intensificar o tradicional recurso à AS no ES para se cumprirem obrigações legais de certificação, classicamente associadas em geral a práticas de classificação, seleção e hierarquização dos estudantes.

Logo após a viragem do milénio, Black (2001) refere-se à avaliação formativa como um “sonho capaz de proporcionar interação e envolvimento para todos” (p. 73), encorajado então pela evidência de que aquele tipo de avaliação podia melhorar a aprendizagem dos estudantes (Black & Wiliam, 1998). Esta perspetiva, parecia pressupor uma intensificação da avaliação formativa sobre a avaliação sumativa, pois, conforme evidenciado anteriormente, existia uma ideia difundida entre muitos autores de que a avaliação formativa proporciona uma melhoria dos resultados produzidos nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, outros autores, como Dunn e Mulvedon (2009), argumentam que “na realidade, existe um corpo limitado de evidência científica com base empírica para sustentar que a avaliação formativa contribui diretamente para resultados educacionais positivos” (p. 1).

Além disso, a sua implementação não tem sido fácil e, nesse sentido, argumenta-se mesmo que o processo de evolução para a sua maturidade “tem tido um desenvolvimento lento e tortuoso, em parte porque a sua visão foi obscurecida repetidamente pela interferência de testes sumativos, em parte [também] porque situa o funcionamento da avaliação mais perto das complexidades da pedagogia” (Black, 2001: 74). É importante assinalar que, de

facto, os constrangimentos que recaem sobre a avaliação formativa a partir da obrigatoriedade de uma avaliação de tipo sumativo, formalmente exercida através da aplicação externa de testes de avaliação padronizados, é mais característica dos procedimentos de avaliação impostos/existentes no ensino pré-universitário e em países, como por exemplo, Inglaterra e EUA. Sobre este problema é importante assinalar o argumento de que

“Num momento de oportunidade sem precedentes, é lamentável que os papéis do professor e do estudante permitindo a aprendizagem não estão no centro do pensamento atual sobre a avaliação formativa no âmbito das propostas para a próxima geração de sistemas de avaliação. Isso pode resultar numa oportunidade perdida para situar firmemente a avaliação formativa nas práticas dos professores” (Heritage, 2010: 16).

Esta situação, que também se pode observar em Portugal ao nível da utilização de testes padronizados no ensino pré-universitário, torna-se ainda mais preocupante quando se considera o risco de sobrevalorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa. Nesta perspetiva, pode mesmo considerar-se que “a avaliação para a aprendizagem é uma espécie em extinção devido à insensibilidade instrucional dos testes padronizados de avaliação da aprendizagem” (Popham, 2006: 82).

Analogamente, pode compreender-se que também no ES existe uma pressão constrangedora (e crescente) da avaliação sumativa sobre a avaliação formativa, uma vez que se tenha em consideração os constrangimentos de tempo derivados da diminuição da duração das UC anuais que passaram a semestrais, assim como da passagem de modalidades de avaliação apenas com exame final para modalidades de avaliação contínua, ainda que com ou sem exame final. Em síntese, torna-se difícil praticar uma avaliação formativa que efetivamente promova e facilite a aprendizagem dos estudantes face à incontornável prioridade de que se reveste a avaliação sumativa, implicando uma grande sobrecarga de procedimentos deste tipo de avaliação a aplicar num tempo reduzido e, muitas vezes, a um grande número de estudantes.

De facto, as preocupações da avaliação com propósitos de classificação poderão retirar algum protagonismo (e/ou exequibilidade) à avaliação formativa, sobretudo se equacionarmos esta situação com os já referidos constrangimentos de tempo oriundos do cenário de transição para o PB. Porém, se a ligação entre a avaliação sumativa e avaliação formativa for

perspetivada e concretizada em termos de uma complementaridade mutuamente enriquecedora, a dificuldade a que aquela situação conduziria poderia então ser facilmente ultrapassada com uma certa economia de procedimentos, uma vez que muitas atividades de avaliação passariam a produzir dados simultaneamente úteis para propósitos formativos e sumativos.

Todavia, este problema também não se resolve “simplesmente com o tratamento da avaliação formativa como uma série de mais frequentes mini-avaliações, [porque] erra o alvo quanto ao seu valor para a aprendizagem - um valor que está enraizado na teoria e na pesquisa” (Heritage, 2010: 16). Aliás, lamentavelmente, observa-se que este tipo de abordagem é frequentemente adotado por muitos professores quando, seguindo novas orientações também derivadas do PB, procuram passar de uma avaliação com exame final para uma avaliação contínua, o que frequentemente não constitui uma avaliação de tipo formativo, sobretudo porque muitas vezes os diversos mini-testes incidem sobre conteúdos diferentes, o que não permite uma utilização do recurso ao *feedback* resultante para melhorar as aprendizagens realizadas. É impossível utilizar um *feedback* para melhorar uma aprendizagem que já ocorreu num determinado período temporal e que, em princípio, já não se repetirá porque entretanto continua a seguir-se um itinerário sequencialmente definido e marcado por uma abordagem sucessiva de conteúdos diferentes. Em síntese, esta constatação permite afirmar, como outros autores, que o uso formativo da AA num sentido meramente mecanicista e comportamentalista a aproxima da perspetiva de uma avaliação sumativa (Torrance, 2007).

Acresce referir que, relativamente à possibilidade de extrair benefícios para melhorar a aprendizagem através de um *feedback* resultante da avaliação, existem ainda dificuldades significativas que importa considerar ao nível da sua utilização pelos atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Assim, conforme já referido, não basta o professor dar *feedback*, é necessário que os estudantes saibam aproveitá-lo usando-o eficazmente (Bloxham & West, 2004). Porém, com alguma frequência, isso não acontece e os estudantes revelam dificuldades porque “simplesmente não são capazes de entender os comentários de *feedback* e de os interpretar corretamente” (Higgins, 2000: 2).

Paralelamente, com o aumento e diversificação dos momentos de avaliação e apesar desse aumento ocorrer mais na avaliação do tipo sumativo, procura-se também que ela seja contínua, e não apenas exercida no final do processo de aprendizagem, o que faz com que os professores vão tendo ao seu dispor diferentes elementos de classificação dos estudantes, nem sempre são congruentes entre si. A este propósito, é útil recorrer ao conceito de dissonância cognitiva desenvolvido por Festinger (1957), que se pode caracterizar por surgir “quando uma pessoa tem um determinado conjunto de crenças, e um novo facto observado é inconsistente com as crenças pré-existentes [...] De acordo com a teoria, a pessoa vai procurar minimizar a dissonância” (Brennan, 2008: 44). Ora, na perspetiva deste autor, quando o resultado de um teste é incongruente com a opinião que ele tinha sobre a capacidade de um determinado estudante, para diminuir a dissonância resultante, o professor tomará então uma de duas medidas: reclassificará o teste à luz da apreciação que tinha desse estudante, ou reformulará essa apreciação em função do resultado do teste, mudando então as suas expectativas sobre o valor das aprendizagens que futuramente esse estudante será capaz de realizar.

O efeito deformante que esta expectativa pode ter sobre a perceção que o professor elabora acerca da capacidade e potencial de aprendizagem do estudante, poderá naturalmente ter um impacto facilitador ou constrangedor sobre as futuras aprendizagens a realizar no contexto dessa relação pedagógica. Aliás, como refere Brennan (2008), “as teorias sobre constructos psicológicos que explicam como um conjunto cognitivo ou uma expectativa têm impacto no julgamento são teorias gerais. Elas não surgem num contexto de avaliação. No entanto, a sua relevância para as questões da avaliação tem sido assumida pelos investigadores educacionais, tais como Nulty” (p. 44). Paralelamente, também ao nível da psicologia se argumenta que quem atribui classificações dificilmente estará imune aqueles efeitos (Dennis, Newstead & Wright, 1996).

Este aspeto agrava-se presentemente no ES, face ao aumento da sobrecarga de trabalhos e testes com que muitos estudantes se confrontam atualmente ao longo do processo de aprendizagem. Dessa forma, muitos

optam por efetuar um planeamento contingente, valorizando mais ou menos o estudo dos diversos conteúdos e investindo com maior ou menor intensidade na abordagem das diferentes UC, o que no final resulta numa preparação não uniforme que, longe de traduzir o seu potencial de forma coerente, poderá evidenciar assimetrias muito variáveis do ponto de vista dos RA assim atingidos.

Por último, é importante evidenciar que, entre outros problemas associados a uma avaliação de tipo sumativo, destaca-se cada vez mais um certo descrédito sobre o rigor dos seus procedimentos, a validade dos seus resultados e o alcance do seu poder preditivo. Nesta perspetiva, por exemplo, argumenta-se que “a crença no poder das técnicas convencionais de avaliação sumativa para serem objetivas e eficientes, para motivarem o desempenho presente e preverem o desempenho futuro, está sendo desafiada por uma série de evidências de pesquisas” (Broadfoot & Black, 2004: 20).

Por outro lado, analisando a fiabilidade da avaliação sumativa é possível identificar tantas dificuldades nas suas práticas que se pode concluir que, com tal confusão, é muito difícil saber qual o verdadeiro significado das classificações assim produzidas (Knight, 2002b). Tal situação, inevitavelmente, introduz não só a obrigatoriedade de melhorar os procedimentos de avaliação de tipo sumativo mas também a necessidade de se perspetivar uma complementaridade com a avaliação formativa, sobretudo no sentido de se poder aumentar o rigor dos procedimentos de avaliação sobre os processos e os RA no ES e, conseqüentemente, o valor dos dados assim produzidos.

IV.2.6 – Consequências da aplicação de processos de avaliação no ensino e na aprendizagem, decorrentes das políticas desenvolvidas para o ensino superior a partir do processo de Bolonha

Sendo a avaliação “etimologicamente, uma reflexão sobre as relações de valores [...] sempre desemboca na afirmação mais ou menos dogmática de princípios, mesmo em escolhas morais apresentadas como sendo universais, em todos os casos em que ocorrem certas prescrições” (Bonniol e Vial, 2001: 16). Isto significa que, a avaliação é fundamentada a partir de uma determinada visão do mundo e, por isso, constitui-se como um instrumento de intervenção

democrática, que pode servir quer como prática social, quer como prática política (Terrasêca, 2002) para controlar, regular e orientar indivíduos, grupos ou sociedades. Nesta perspetiva, a prática da avaliação “permite saber se estamos a prejudicar ou a favorecer determinadas pessoas e/ou determinados valores. Não se deve (na realidade, não se pode) despojar a avaliação das suas dimensões éticas, políticas e sociais” (Guerra, 2003: 9).

A avaliação, num contexto de alguma indefinição dos conceitos e de constrangimentos das suas práticas, revela os seus propósitos através da aplicação de processos sumativos, para prestar contas a terceiros, e de processos formativos, para melhorar as aprendizagens (Torrance, 1993). Neste sentido, segundo Broadfoot e Black (2004), “esta tomada de consciência, académica e profissional, cada vez mais explícita do conjunto de efeitos potenciais da avaliação tem sido acompanhada a um nível mais macro no domínio da política” (pp. 10-11). Além disso, esta consciencialização dos potenciais efeitos da avaliação foi proeminente a partir da década de 90, emergindo assim uma “era da avaliação” (*idem*) que possibilitou o desenvolvimento de mecanismos e atividades de avaliação disseminados pelos sistemas educativos mas também pela vida social, corporativa e política.

Tendo em consideração esta dimensão política da avaliação, os autores que aqui estão a ser convocados argumentam ainda que os referidos mecanismos e atividades de avaliação procuram responder às necessidades criadas pela globalização, permitindo que o conseqüente sistema capitalista global desenvolvesse processos de regulação e controlo social. De facto, este controlo social é atualmente efetuado através do recurso à avaliação e seus métodos de recolha de dados. Trata-se de uma “revolução da avaliação” (*ibidem*) que legitimou que este sistema capitalista tomasse decisões relativamente ao percurso de indivíduos, instituições ou organizações de forma pacificamente aceite e não questionável, surgindo um contexto que se pode designar por “*zeitgeist*” da avaliação⁶⁵. Como referem ainda estes autores, “em todo o mundo, as pressões políticas e públicas tiveram o efeito de reforçar a posição dominante da avaliação de tal modo que nos últimos dez anos tem-se

⁶⁵ O termo *Zeitgeist* é aqui empregue para expressar o ‘espírito científico’ de uma determinada época (cf. Broadfoot & Black, 2004).

visto um agravamento, em vez de qualquer resolução, de muitos dos seus efeitos negativos sobre a sociedade” (p. 7).

Apesar de estes efeitos negativos ainda não terem sido devidamente clarificados e explorados, assume-se que “as questões políticas da avaliação se relacionam com a determinação de um conjunto de questões estruturais do processo de avaliação: que dados recolher, a partir de que fontes, com que instrumentos e para que fins” (Simões, 2000: 27). Neste contexto, “quem promulga critérios e a quem cujos interesses servem [...] traz de volta o argumento para o contexto do controlo social dentro do qual toda a atividade de avaliação está enquadrada” (Broadfoot & Black, 2004: 18).

Em conclusão, “a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam” (Pacheco, 1995b: 128), sendo que se pode aferir qual o impacto e o papel da dimensão política na formulação e implementação de processos de avaliação. Por outro lado, verifica-se também alguma carência de investigação científica sobre quais os efeitos reais que estas raízes políticas da avaliação subentendem.

No que concerne à AA no contexto do ES, existem diversas interferências das políticas vigentes, nacionais e internacionais, na definição das práticas de avaliação, que se encontram atualmente na “*ordem do dia*” devido aos movimentos políticos internacionais, de que é exemplo o PB, já analisado neste estudo. Neste contexto,

“a reificação de RA, o racionalismo extremo de códigos de qualidade que tentam classificar e comparar com base em medidas reducionistas, a descontextualização do desempenho educacional nacional de questões culturais e de contexto, são todos reflexos deste *Zeitgeist*, de uma visão modernista do uso legítimo dos dados de avaliação para nomear, comparar e julgar” (Broadfoot & Black, 2004: 19).

Deste modo, é possível apreender que as políticas decorrentes do PB defendem e definem um ensino orientado pelos RA, o que pressupõe a premência do recurso à avaliação formativa para que esta produza informações válidas e *inputs* eficientes que auxiliem, professores e estudantes, a promover/realizar aprendizagens eficazes. Paralelamente, parece que “a tendência mundial para as pessoas mais jovens permanecerem por mais

tempo na educação formal, que agora inclui cada vez mais o ES, juntamente com um crescente discurso de ‘aprendizagem ao longo da vida’, tem ajudado a desviar a atenção para a melhor forma de apoiar a aprendizagem dos alunos, ao invés de a julgar” (*idem*). Neste sentido, corroborando Sadler (2005) considera-se que

“internacionalmente nas últimas duas décadas, as instituições de ES e os professores têm-se tornado cada vez mais empenhados em tornar a avaliação e a classificação mais eficazes na promoção da aprendizagem do aluno (isto é, no cumprimento de uma função formativa significativa) e para tornar [...] mais explícitos os motivos pelos quais as produções dos alunos são graduadas” (p. 193).

Contudo, conforme se refletiu anteriormente, o foco nos RA, assim como a importância que os quadros de qualificação assumem no presente PB, subentende também a proeminente necessidade de um grande recurso à avaliação de tipo sumativo, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de classificar, orientar e qualificar. Ou seja, “o ES deve também estar preocupado com a avaliação sumativa, por razões de prestação de contas e certificação” (Maclellan, 2004: 321), o que significa que “atualmente ambos currículo e modalidades de avaliação tendem a favorecer a performatividade – o público e sumativo, com validade e confiabilidade de critérios adequados para uma prestação pública de contas quantitativa” (Crick, 2007: 152).

No quadro destas ideias, Sadler (2005) salienta ainda que os professores universitários enfrentam grandes desafios ao graduar os estudantes de acordo com padrões e critérios, nomeadamente no que diz respeito à interpretação destes termos, a como os trabalhar e ser proficiente, bem como a saber comunicá-los aos seus estudantes e colegas. De uma forma mais específica,

“a situação atual é caracterizada por (1) aspirações compartilhadas por uma avaliação baseada em critérios e classificação, (2) multiplicidade de interpretações sobre o que elas significam e implicam para a prática e (3) falta de discurso coerente e de pesquisa. Uma fonte específica de confusão é que os termos ‘critérios’ e ‘padrões’ são muitas vezes usados como sinónimos, como se fossem equivalentes” (p. 193).

Mais desafiante ainda é procurar incluir nesses padrões e critérios um conjunto de indicadores de avaliação que possibilitem uma aferição dos conhecimentos mas também de competências e atitudes (Corcoran, Dersheimer, & Tichenor, 2004), conforme é hoje reivindicado pelas orientações políticas internacionais sobre o ES. Paralelamente, num contexto de avaliação

formativa, "a implicação esmagadora deste trabalho para os decisores políticos [...] é que as práticas de avaliação para aprender a aprender devem incluir o pessoal, bem como o público; o afetivo e o experiencial, bem como as estratégias e capacidades cognitivas e as relações de aprendizagem em comunidades de prática" (Crick, 2007: 152). Além de as práticas de avaliação serem definidas por padrões e critérios pré-definidos e poderem incidir sobre diversos aspetos e dimensões do aprendente, elas devem ser caracterizadas pela sua validade, pragmatismo, autenticidade, eficiência, integralidade, transparência e por serem práticas inclusivas (Brown, 2004).

Por outro lado, Perrenoud (1999) atribui à AA uma característica central que consiste na invariabilidade de submeter periodicamente os estudantes a provas com o intuito de estabelecer uma distribuição dos seus desempenhos e desenvolver uma hierarquia de excelência. Esta distribuição, geralmente, é normativa – porque se pretende criar uma distribuição normal ou curva de Gauss; comparativa – porque esta distribuição é feita com base na comparação entre os desempenhos dos estudantes; individual – porque cada um recebe a sua classificação; e muito pouco adaptada às singularidades dos sujeitos. Este autor salienta também que a avaliação não constitui um fim por si só, ela pertence à seleção e orientação escolares e serve, essencialmente, para controlar o desempenho dos alunos e para gerir os seus percursos académicos. Perrenoud (1999) afirma ainda que, "considerando que está atrelada à seleção e orientação [...] a avaliação [...] é fortemente determinada por suas consequências possíveis ou desejáveis. Longe de ser uma verdade independente e primeira, da qual se tirariam lições, é às vezes solicitada para oferecer uma legitimidade meritocrática a decisões que, de fato, a precedem e a influenciam" (p. 64).

Esta legitimidade meritocrática atribuída pelos processos de avaliação à universidade pode também ser analisada do ponto de vista do poder conferido aos professores. Mesmo em práticas de auto-avaliação esse poder pode ser evidenciado de forma prejudicial para o desenvolvimento e autonomia dos estudantes. Como refere Tan (2004), "a noção de poder unilateral do professor como base para a auto-avaliação do estudante é examinada criticamente

contra três noções contrastantes de poder na auto-avaliação do estudante: o poder soberano, o poder epistemológico e o poder disciplinar” (p. 651).

Ainda segundo este autor, um “poder soberano na avaliação do aluno significa que o professor possui todo o poder e o aluno nenhum. A auto-avaliação é então vista como uma oportunidade dada aos alunos para ter algum do poder do professor na sua própria avaliação” (p. 653), oportunidade essa que se encontra restringida pela noção de poder absoluto e unilateral do professor, influenciando e condicionando a atitude e o julgamento dos estudantes na sua própria auto-avaliação. Por outro lado, o poder epistemológico é o poder das políticas mais vastas das instituições e hegemonias exercido tanto sobre os professores como sobre os estudantes, através do controle do conhecimento, no sentido em que o “poder epistemológico existe no processo de avaliação em termos do que pode ser avaliado e como é avaliado” (p. 656). Quanto ao poder disciplinar, ele não se centra em indivíduos ou em hegemonias; é realizado de forma dissimulada através de uma noção foucaultiana de discurso, o qual é, neste contexto, entendido como uma forma de regulação de significados e atos sociais. Ou seja, “o poder disciplinar adverte que o ato de auto-avaliação do estudante exhibe os pensamentos do aluno e as suas insuficiências e expõe-nos a uma maior disciplina e governação” (p. 657).

Esta abordagem patenteia uma noção de poder institucional e político que restringe, condiciona e orienta a ação que os estudantes podem ter na regulação das suas próprias aprendizagens. No entanto, estes tipos de manifestações de poder inerentes aos processos de avaliação apenas podem ser alteradas e limitadas ao nível das próprias políticas educativas implementadas no ES.

Contrariamente, as manifestações de poder conferidas pela avaliação aos docentes podem ser ultrapassadas caso os estudantes sejam envolvidos ativamente nos seus processos de avaliação, de forma partilhada e negociada. Neste sentido, e recorrendo ainda a Tan (2004), o poder soberano pode ser redistribuído entre ambos, professores e estudantes, tal como defendido nas práticas emancipatórias que as avaliações de tipo formativo podem subentender, nomeadamente avaliações formadoras e avaliações formativas

alternativas. Isto significa que grande parte da possibilidade de se deslocar a tendência da regulação para a emancipação depende (muito mais do que o que diz respeito ao que se passa na sala de aula entre professores e estudantes) de tomadas de decisão exercidas ao nível das políticas que governam o ES (níveis meso e macro) e que, consequentemente, condicionam os respetivos MTP e de AA (nível micro).

No entanto, conforme foi referido, as práticas de avaliação sumativa parecem ser incontornáveis no ES atual, o que, geralmente, se concretiza através de um julgamento do professor, tendo por base comparações e classificações. Assim, ao centrar o poder da avaliação no professor não se incrementa processos de desenvolvimento nos estudantes, não se promove a responsabilização e autonomia pelos seus percursos académicos nem, tão pouco, se estimula os estudantes a se tornarem aprendentes auto-sustentáveis ou a adquirirem competências para uma aprendizagem ao longo da vida.

Ora, se uma avaliação for realizada num contexto de poder unilateral do professor, é crucial ter em consideração que “a avaliação é uma atividade moral. O que escolhemos para avaliar e como mostra nitidamente aquilo que valorizamos” (Knight, 1998: 12), o que deve ser balizado por uma atitude cuidadosa e criteriosa para não revelar valores morais preconceituosos ou representações sociais erróneas sobre a heterogeneidade de singularidades que os estudantes que atualmente frequentam o ES apresentam. Neste contexto, percebe-se que numa perspetiva mais ampla, a avaliação, tal como referiu Perrenoud (1999),

“é uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. Inscreve-se, pois, em uma *relação social específica*, que une um avaliador e um avaliado. Na realidade, essa relação une em geral mais do que duas pessoas, já que o avaliador é o agente de uma organização complexa, em nome da qual avalia, enquanto que o aluno faz parte de uma turma e pertence a uma família, estando esses dois grupos, por razões diferentes, envolvidos pela avaliação de seus membros” (p. 57).

Nesta perspetiva, confere-se que “quem quer que seja que avalie revela o seu projeto [...] Ao avaliar o que vejo, digo o que procuro e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama um «ator social» e a que antigamente se chamava um «homem livre»” (Meirieu, 1994: 13). Desta forma, ao definir-se para quê e a quem a avaliação deve servir, é fulcral ter em consideração que ela deve ser realizada em proveito

daqueles sobre os quais ela se exerce e, simultaneamente, contribuir para a resolução de problemas vivenciados pelos atores nela envolvidos (Hadji, 1994). Isto significa que, apesar de os processos de avaliação serem pré-determinados pelas políticas que lhe estão subjacentes, devem, essencialmente, ter como propósito auxiliar os professores a concretizarem processos de ensino eficazes e os estudantes a realizarem aprendizagens eficientes. Assim, “a avaliação educativa é essencialmente uma atividade prática que visa a formação integral das pessoas que participam nos processos educativos. Por isso, é uma questão ética e não apenas académica, técnica ou de saber” (Mendez, 2002: 61).

Em suma, apreende-se desta análise que, para além da dimensão política subjacente à aplicação de processos de AA, é também essencial ponderar-se as dimensões éticas e morais envolvidas nestes processos. Isto é, “a avaliação é política, não só porque ela é um instrumento usado no processo de fazer política, mas também porque está dirigida à formulação de juízos de valor sobre alguma coisa” (Simões, 2000: 27). E ao formular juízos, a avaliação impõe uma determinada visão, uma representação do professor sobre o desempenho do aluno. Assim sendo, é premente conhecer, estudar e discutir as implicações que estes juízos de valor e morais apresentam na condução das avaliações. Conclui-se, portanto, que a dimensão ética da avaliação, a par da dimensão política, apesar de muitas vezes não serem expostas ou discutidas, constituem vetores essenciais no desenvolvimento das avaliações das aprendizagens.⁶⁶

IV.2.7 – Conclusões do enquadramento teórico sobre a avaliação da aprendizagem

Interpretar e analisar o conceito de avaliação implica, necessariamente, conhecer e ponderar todas as dimensões que o constituem e o configuram como um conceito abrangente, complexo e, por vezes, até contraditório. Assim, a avaliação comporta, como refere Rodrigues (1994):

“uma ontologia [que] corresponde naturalmente uma axiologia, uma ética, uma política, uma epistemologia e uma pedagogia. Será pois ela a raiz da

⁶⁶ Estas dimensões, pelo que se pôde averiguar na revisão da literatura efetuada, carecem de investigação científica e de discussão académica.

articulação entre as dimensões metodológica, ética, política e pedagógica da avaliação, articulação por referência à qual se fundamentam ou justificam os dispositivos, processos e modelos de avaliação e com base na qual se aceitam diferentes definições dos próprios conceitos e práticas de avaliação” (p. 94).

Neste sentido, e tendo por base toda esta rede de ligações entre as diferentes dimensões da vida humana e as práticas sociopolíticas e educacionais em que os processos de avaliação são determinados e implementados, conclui-se que a avaliação se

“constitui [como] um dos principais sintomas da saúde ou doença do nosso ensino. Ela é uma espécie de miradouro magnificamente situado para observar como é que se passeiam pela maior avenida do sistema educativo as contradições entre os discursos ideológicos e as práticas formativas, entre a filosofia e os hábitos, entre as palavras de ordem e os acontecimentos diários” (Zabalza, 1995: 13).

Paralelamente, pode assumir-se que os múltiplos modelos desenvolvidos ao longo dos tempos sobre as práticas de avaliação procuram, através do recurso aos conhecimentos produzidos pelas várias áreas das ciências humanas e sociais, clarificar e construir formas de intervenção pela avaliação que se caracterizem no incremento e aperfeiçoamento das aprendizagens mobilizadas pelo ensino (Cardinet, 1986).

Deste modo, pretende-se desenvolver sistemas de avaliação produtivos e eficazes, o que, segundo Stiggins e DuFour (2009), implica o cumprimento de condições essenciais como o estabelecimento de objetivos de aprendizagem; a prossecução de um ensino baseado em padrões; a realização de avaliações de qualidade e a existência de fluxos eficientes de comunicação. Analogamente, é também importante ter em conta que “adquirir conhecimento e compreensão dos processos de avaliação, critérios e padrões necessita do mesmo tipo de envolvimento e participação ativa como aprender sobre qualquer outra coisa. Isto é verdade para ambos professores e alunos” (Rust, O'Donovan & Price, 2005: 232).

No quadro destas ideias, assume-se que, de forma sintética, se “avalia [...] para tomar uma *decisão* em função de um *objetivo* que orienta a sua *ação*” (De Ketele, 1986: 211), sendo que as atividades de avaliação educacional implementadas visam a formação integral dos estudantes (Mendez, 2002). Paralelamente, estas atividades de avaliação traduzem-se, pelos seus aspetos técnicos e metodológicos, como uma “medida” dessa formação (Perrenoud,

1999) que procura servir propósitos sumativos, tais como aferir, classificar e certificar os desempenhos dos alunos, e/ou formativos, como orientar, melhorar e regular o ensino e a aprendizagem.

Os propósitos sumativos implicam, necessariamente, uma predefinição de objetivos de aprendizagem a alcançar, os quais vão ser comparados com as metas de aprendizagem realmente alcançadas pelos estudantes, estabelecendo o desvio entre ambas, o que possibilita a atribuição de uma classificação ou graduação e sua consequente retenção ou progressão no percurso educacional ou certificação.

Assim, através da avaliação de tipo sumativo pode-se aferir a progressão da aprendizagem que o estudante conseguiu atingir, verificando-se as lacunas que estes apresentam. Se esta informação, ao invés de ser utilizada apenas para classificar ou certificar, for usada para, posteriormente, colmatar essas lacunas de aprendizagem, então serve propósitos formativos. O que se está a sustentar é que os processos de avaliação implementados podem ser viáveis tanto para propósitos sumativos como formativos. No entanto, é importante ter também em consideração que “apesar de ser tecnicamente possível conciliar a avaliação sumativa e formativa no mesmo espírito de crescimento pessoal e *empowerment*, haverá necessidade de uma mudança substancial na política vigente e nas prioridades políticas de muitos países para alcançar este objetivo” (Broadfoot & Black, 2004: 11).

Paralelamente, na revisão de literatura efetuada, ficou claramente evidenciado que existe uma longa história de debates sobre as possíveis definições de avaliação formativa, algo inconclusivas, reveladoras de grandes diferenças de perspectivas e nas quais emergem posições de diversos autores que persistem em defender, por vezes, pontos de vista pouco conciliáveis. Esta situação demonstra não só a complexidade deste conceito, mas mostra também o quão polémico é o seu significado numa apreciação das suas consequências políticas para a educação.

Dentro dos propósitos formativos da avaliação pode-se verificar uma ampla diversidade de procedimentos, técnicas e metodologias, entre os quais se salienta o recurso a estratégias como o *feedback* do professor e/ou a auto-regulação dos estudantes, a par de atividades de auto e hétero-avaliação. Da

mesma forma, a orientação pedagógica que se encontra subjacente à definição das práticas formativas de avaliação também pode variar entre uma abordagem comportamentalista da aprendizagem, uma perspetiva cognitivista ou uma sócio-construtivista, o que pressupõe um maior afastamento ou uma maior aproximação ao nível da promoção da emancipação dos estudantes.

Neste sentido, num contexto promotor de emancipação dos estudantes pressupõe-se que se implementem práticas formadoras ou formativas alternativas de avaliação que subentendem um maior envolvimento, responsabilidade e autonomia dos estudantes e, por isso, desenvolvem-se através de uma relação social. Esta relação social pode ser, assim, caracterizada por ser co-participada e dialogante, entre professores e estudantes, por contemplar uma partilha do poder e por possibilitar uma construção de práticas de avaliação negociadas.⁶⁷ Como se depreende, uma avaliação baseada numa relação social, supõe “uma visão socio-construtivista da aprendizagem (Vygotsky, 1962, 1978; Bruner, 1986, 1990) [em] que o conhecimento é moldado e se desenvolve através de uma participação crescente nas diferentes comunidades de prática (Scribner, 1985; Cole, 1990)” (Rust, O'Donovan & Price, 2005: 232).

Estas práticas formadoras e formativas alternativas procuram responder às necessidades individuais de aprendizagem de forma mais concertada e adaptada aos indivíduos, nas quais se procura aglomerar “os mais diversos aspetos relacionados com a avaliação, incluindo aspetos éticos, procurando-se integrar a avaliação no paradigma construtivista atual, harmonizar as suas funções pedagógica e social e apontar para uma avaliação inclusiva capaz de reforçar os aspetos regulador e estimulador da aprendizagem” (Valadares & Graça, 1998: 41).

Assim, tendo em conta algumas considerações conceptuais acerca da adoção de uma aprendizagem ativa e da integração da avaliação nos processos de ensino-aprendizagem, pode-se explorar a adequabilidade de algumas perspetivas de avaliação face às mudanças eventualmente em curso

⁶⁷ Neste sentido, a possível complementaridade entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa, anteriormente referida, acarreta implicitamente a necessidade do professor criar uma relação pedagógica na qual pode partilhar o poder com os estudantes como forma de procurar gerir a contradição de ser simultaneamente juiz e conselheiro.

no âmbito do ES. Nesse sentido, admite-se as potencialidades de uma evolução dinâmica do *feedback* para a regulação enquanto dispositivos próprios de uma avaliação alternativa formativa e as possibilidades de articulação deste tipo de procedimentos com uma avaliação formadora, proporcionando oportunidades de auto-regulação à medida que os estudantes progridem para uma aprendizagem cada vez mais autónoma, responsável e emancipatória. Neste contexto questiona-se:

Será essa linha de procedimentos, através de uma avaliação inovadora, impulsionadora de uma aprendizagem ativa talvez mais compatível com uma sociedade do conhecimento onde desafios constantes, mudanças aceleradas e permanente renovação dos saberes exigem uma aprendizagem ao longo da vida?

Esta é uma questão a que a componente empírica deste estudo pretende também responder. Para já fica claro que a AA pode tomar diversas formas e assumir diferentes propósitos mas não escapa a julgamentos de valor e apreciações morais, que se ligam com os aspetos políticos, sociais e pessoais dos sujeitos, tendo um impacto enorme no desenvolvimento dos estudantes. Ou seja, e como defendeu Perrenoud (1999), “a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para celebrar a excelência de outros” (p. 9). Esta noção de julgamento de valor, hierarquizante e exclusivo que a avaliação pressupõe, apenas pode ser ultrapassada caso se consigam aliar professores e estudantes na (re)construção e prossecução de práticas de avaliação adequadas a cada contexto e definidas consoante os propósitos que se pretendem, assumindo congruentemente as dimensões sociopolíticas e institucionais a partir das quais os processos de ensino-aprendizagem-avaliação decorrem, de forma a corroborar e concretizar avaliações *da* e *para* a aprendizagem no ES.

CAPÍTULO V

Taxonomia dos Processos de Ensino-Aprendizagem-Avaliação: articulação entre os diversos modelos conceptuais e sua relação com o binómio regulação-emancipação – grelha de leitura dos materiais empíricos

Neste capítulo caracteriza-se a perspetiva teórico-analítica que orientou a investigação empírica e que se configura numa abordagem que aposta fundamentalmente na correlação e articulação dos conceitos ensino-aprendizagem-avaliação como dimensões pertencentes a um ciclo educativo congruente, alinhado e interdependente. Esta abordagem culmina no desenvolvimento e estabelecimento de uma grelha de leitura dos materiais empíricos – uma taxonomia dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação – mediados por funções sociais e impactos individuais que vão da regulação até à emancipação.

V.1. Articulação e interdependência entre ensino-aprendizagem-avaliação

Conforme foi analisado, a avaliação constitui uma parte integrante e incontornável dos processos de ensino-aprendizagem, podendo assumir diversas finalidades que divergem desde uma avaliação que tem como principal intenção comparar e classificar os resultados atingidos pelos alunos, até uma avaliação que procura auxiliar os estudantes a construir e a gerir as suas próprias aprendizagens. Nesta evolução concetual há também a passagem por uma avaliação que serve para investigar e refletir sobre a eficácia do ensino-aprendizagem (Corcoran et al., 2004). Ou seja, depreende-se que as diferentes finalidades atribuídas aos procedimentos de avaliação são determinadas e dependentes do tipo de processos de aprendizagem que se pretende promover.

Por outro lado, nesta análise importa ter em consideração que a relação entre avaliação e aprendizagem tem sido estudada desde o início dos anos 70. Assim, há já cerca de duas décadas, é amplamente aceite que a avaliação é, provavelmente, o fator de maior influência sobre como os estudantes abordam

a sua aprendizagem (Ramsden, 2003; Gibbs, 1992; Brown, Bull & Pendlebury, 1997; Boud & Falchikov, 2006b). Nesta perspetiva, vários autores argumentam que a avaliação tem efeitos significativos em todos os aspetos das experiências dos estudantes, na satisfação, nos resultados e no sucesso (Ramsden 2003; Richardson 2005) e que tanto as boas como as más práticas afetam o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem (Prosser, Ramsden, Trigwell & Martin, 2003; Coates, 2005). No quadro destas ideias, a avaliação é significativa para a experiência dos estudantes e para o seu envolvimento com o curso (George, Cowan, Hewitt, & Cannell, 2004) e é uma componente chave do processo de aprendizagem (Levia Jr & Quiring, 2008).

Em síntese, se se admitir que “a avaliação é provavelmente o que de mais importante podemos fazer para ajudar os estudantes a aprender” (Brown, 2004: 81), então será importante seguir modos de avaliação adequados aos objetivos que se pretendem atingir e aos contextos em que o processo de ensino-aprendizagem decorre. Nesse sentido, como sustentam Levia Jr e Quiring (2008), “adotar um método apropriado para a avaliação da aprendizagem dos estudantes é extremamente importante porque isso tem impacto na forma como os estudantes aprendem e ajuda a motivar os estudantes para se concentrarem nos objetivos de conhecimento e de competências que são considerados mais importantes” (p. 230).

Na sequência destas ideias, pode-se argumentar que a avaliação “reúne todas as condições para ser usada em favor da aprendizagem, [...podendo] ser um instrumento útil a todos os envolvidos no processo universitário, negando-se a ser apenas uma atividade concebida para selecionar, classificar, comparar e excluir” (De Sordi, 2000: 241) e que pode ser entendida como uma condição essencial para a melhoria das aprendizagens dos estudantes (Knight, 1998). Esta mudança de uma cultura limitada a testes de verificação para uma cultura de avaliação é marcada por uma “tendência para uma maior transparência e clareza em todos os aspetos da avaliação dos estudantes” (Elander, Harrington, Norton, Robinson & Reddy, 2006: 71), o que pode constituir um avanço importante numa abordagem de avaliação “da” e “para” a aprendizagem, sendo que também se pode reconhecer, nesta perspetiva, que a transparência encoraja o instrumentalismo (Torrance, 2007).

Paralelamente, verifica-se que embora a pesquisa sobre a avaliação se tenha intensificado, nem sempre são consensuais os conceitos utilizados ou os efeitos que ela gera. Se, por exemplo, é sugerido que “encarar a avaliação como um processo de aprendizagem, para saber agir melhor, abre outras perspectivas” (Le Boterf, 2005: 69), também se alerta para o risco que pode advir do facto de “a prática da avaliação ter passado da avaliação da aprendizagem, através de uma avaliação para a aprendizagem, para a avaliação como aprendizagem, com os procedimentos e as práticas de avaliação a dominarem completamente a experiência de aprendizagem e os ‘critérios de conformidade’ a substituírem a ‘aprendizagem’” (Torrance, 2007: 281).

Desta forma, é importante referir que existem autores que criticam a possibilidade de aprendizagem através da avaliação ou até que duvidam da sua eficácia, referindo que a avaliação para a teoria da aprendizagem é ineficiente e frequentemente contraditória (Taras, 2007). Por outro lado, também assinalam que as práticas de avaliação no ES podem melhorar ou dificultar a aprendizagem (Wilson & Scalise, 2006), referindo também que o envolvimento dos estudantes na avaliação pode levá-los a concentrarem-se mais nisso do que na própria aprendizagem (Norton, 2004).

Neste contexto, as pesquisas de Edwards e Bruce (2004) apresentam dois principais elementos que influenciam de forma positiva a aprendizagem: a realização de atividades que promovam a reflexão dos alunos, que pode ser incentivada através de determinados tipos de avaliação, e as características dos professores, definindo o ambiente de aprendizagem e as estratégias de ensino implementadas. Assim, pode-se pressupor que tanto a avaliação como o ensino são dimensões importantes na eficácia dos processos de aprendizagem. Neste sentido, emergem perspectivas que reclamam que, além da necessária conjugação entre o processo de avaliação e os RA pretendidos, coexiste também uma articulação relevante entre os procedimentos de avaliação e as estratégias de ensino.

Portanto, uma avaliação que procura promover a aprendizagem deve recorrer à articulação entre ensino e avaliação, nomeadamente através dos *feedbacks* que esta faculta sobre a eficácia dos métodos de ensino

mobilizados. Como se depreende, esta perspetiva repercute-se sobre o papel da avaliação no ensino tendo em conta a capacidade invasiva que pode ter na determinação das mais variadas características dos processos educativos. Neste sentido, recorre-se a uma abordagem educativa que, conforme alegam Boud e Falchikov (2006b), deve ser definida tendo em consideração os aspetos do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Em síntese, uma perspetiva integradora de ensino-aprendizagem-avaliação como um ciclo interdependente “é vital para o sucesso de uma sala de aula diferenciada. Existem relações dinâmicas entre ensino diferenciado e avaliação. Isto é, há relações bidirecionais entre os dois de tal modo que cada um informa o outro. A avaliação contribui com informações sobre os objetivos de aprendizagem pretendidos”. (Moon, 2005: 232). No que concerne à relação entre ensino e avaliação, existem alguns estudos que procuram conceptualizar uma articulação congruente entre os diferentes métodos de ensino e os vários procedimentos de avaliação (Leite & Fernandes, 2002; Hassan, 2011), ou até conceptualizar as pedagogias que sustentam os métodos de ensino utilizados em função dos tipos de avaliação mobilizados. Assim,

“De um modo geral, pode-se sustentar que uma avaliação baseada em objetivos e critérios de domínio será favorável à pedagogia do projeto e das situações abertas quanto à diferenciação do ensino. E que uma avaliação mais formativa, dando menos importância à classificação e mais à regulação das aprendizagens, integrar-se-á melhor às didáticas inovadoras e a uma pedagogia de domínio” (Perrenoud, 1999: 75-76).

Uma das análises de articulação entre os procedimentos de avaliação e as estratégias de ensino é apresentada por Leite e Fernandes (2002), através da sistematização de quatro abordagens distintas sobre a avaliação, caracterizadas consoante a sua orientação relativamente aos processos educativos promovidos no contexto escolar. Consideram estas autoras que “a avaliação não existe, pois, de modo isolado nem tão pouco é um processo neutro. Ela depende e simultaneamente determina as conceções de educação e de currículo que existem como referentes e os papéis que são atribuídos à escola e à formação em geral” (p. 11). É no quadro desta ideia que se considera esta análise importante na medida em que se preocupa, essencialmente, em desenvolver abordagens coerentes e articuladas sobre as diferentes dimensões educativas – ensino-aprendizagem-avaliação – de forma

a definir os procedimentos mais adequados a cada caso. Por se considerar esta abordagem importante, apresenta-se uma breve síntese sobre as perspetivas desenvolvidas pelas autoras supracitadas:

- ♦ A perspetiva clássica subentende a educação segundo uma orientação de transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, implica o recurso à exposição como método de ensino, à memorização como modo de aprendizagem e à quantificação dos conhecimentos reproduzidos pelos estudantes, sob a forma de classificação por comparação. Ou seja, numa avaliação de tipo sumativo que procura essencialmente verificar as aprendizagens, “trata-se, em síntese, de um tipo de orientação educativa que se focaliza nos resultados finais expressos numa quantidade que justifica procedimentos avaliativos do tipo quantitativo e que se centra mais em domínios de ordem cognitiva” (p. 17).

- ♦ A perspetiva técnica, por seu turno, sustenta-se nas teorias desenvolvidas por Ralph Tyler anteriormente apresentadas e procura estruturar o processo ensino-aprendizagem em função de objetivos claramente definidos, *a priori*, determinando, assim, o que se deve avaliar. Desta forma, a avaliação figura-se como um meio, método ou instrumento mobilizado de forma contínua e sistemática, que serve para regular o nível a que cada aluno atinge os objetivos definidos, através de um processo de avaliação formativa, que forneça *feedback* sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esta aceção da avaliação como um meio de reformulação do processo educativo, ou seja uma avaliação formativa, desenvolve uma abordagem na qual “as três ideias-chave da concretização de uma prática de avaliação formativa são: regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades)” (Leite & Fernandes, 2002: 41).

- ♦ A perspetiva construtivista atribui aos estudantes um papel ativo na concretização das suas aprendizagens, pressupondo que estes possuem um conjunto de conhecimentos prévios que condicionam e determinam a forma como se apropriam de novas informações, desenvolvem as suas aprendizagens e constroem o seu próprio conhecimento. Assim, segundo esta orientação educativa, a avaliação pretende incentivar a responsabilidade e a auto-regulação das aprendizagens pelos estudantes, utilizando instrumentos e procedimentos de avaliação que atendem à heterogeneidade e especificidade de cada indivíduo e do contexto de ensino-aprendizagem, de forma a otimizar as suas aprendizagens, através de processos de avaliação formadora definidos em conjunto por professores e estudantes.

- ♦ A perspetiva orientada para a formação global implica o desenvolvimento da cidadania e de competências sociais, o que significa que o ensino deve capacitar os estudantes para a sua funcional e plena inclusão no mundo social e profissional. Nesta perspetiva, o ensino é

veiculado através do confronto com situações reais, utilizando atividades de diferenciação pedagógica nas quais os estudantes têm um papel ativo e central na produção dos seus conhecimentos e no desenvolvimento das suas capacidades. Neste tipo de educação é essencial o recurso à avaliação como meio de gestão curricular, no sentido de permitir a redefinição e reconstrução dos processos de ensino-aprendizagem de forma mais adequada aos objetivos pretendidos e às necessidades dos estudantes, através de uma variedade de instrumentos e da articulação de estratégias de avaliação do tipo formativa e formadora.

Em suma, estas conceções de avaliação conjugam as características do ensino e da avaliação de forma convergente, considerando que “há uma forte relação entre o modo como se avalia e o modo como os estudantes se organizam, se envolvem na sua formação e finalmente aprendem” (Leite, 2007: s/p). Isto significa que, para promover as estratégias de aprendizagem adequadas à concretização dos resultados pretendidos, é imprescindível recorrer a procedimentos de avaliação que informem a trajetória de aprendizagem dos estudantes, de modo a ser possível ajustar concertadamente os métodos de ensino e as necessidades de aprendizagem por eles reveladas. “É fascinante considerar como as teorias de aprendizagem e as teorias de instrução podem mudar como resultado de melhores dados e de uma compreensão mais clara das trajetórias de aprendizagem” (Wilson & Scalise, 2006: 659), esclarecida através dos procedimentos de avaliação.

Tendo em consideração estas ideias, adota-se nesta investigação uma perspetiva integradora que considere a indissociabilidade das dimensões ensino-aprendizagem-avaliação na prossecução dos processos educativos. Assim, procurou-se analisar os diferentes MTP que definem a orientação e os métodos de ensino implementados, as diversas estratégias de aprendizagem, que englobam as formas como os estudantes aprendem, e os vários tipos de avaliação, que determinam a sua utilização da avaliação na gestão do ensino-aprendizagem, e que são emergentes da revisão de literatura e da investigação empírica na área da educação.

Refletiu-se também sobre as dimensões políticas, éticas, sociais e culturais que condicionam e resultam dos processos educativos ministrados no ES, reconhecendo que “o papel da teoria é oferecer aos professores perspetivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais,

culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta, 2002: 26).

Partindo desta perspectiva, pretende-se ainda descrever e definir a prática destes processos de ensino-aprendizagem-avaliação nas UC estudadas de dois cursos da UP. Neste âmbito, apesar de estes processos poderem ser analisados e interpretados de forma independente, através dos mais variados modelos teóricos anteriormente referidos, ao pretender investigar a sua ocorrência no terreno, considera-se premente conceptualizar a sua necessária articulação, interdependência e congruência. Desta forma, tem-se em conta que “a interdependência dos [...] conceitos é fundamental para entender o que acontece sob esses nomes. A sua perceção e entendimento constituem algo crucial para o desenvolvimento de qualquer trabalho de aprendizagem, de educação ou de ensino” (Kubo & Botomé, 2001: 1). Este trabalho de investigação procurou, assim, realizar uma abordagem que não desvinculasse aquelas três dimensões inerentes às práticas educativas veiculadas em algumas UC dos cursos MIEIC e MIP.

V.2. Uma taxonomia analítica dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação

Com o objetivo de caraterizar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação no ES, desenvolveram-se enquadramentos concetuais acerca das práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação, através dos quais é possível depreender que estes termos designam uma multiplicidade de condutas da ação humana com diferentes propósitos educativos e formativos. Nas palavras de Iturra (1994), datadas da década de noventa do século XX:

“o processo educativo é o comportamento que mais marca o quotidiano das nossas vidas, e é o mais quotidiano dos processos que orienta o nosso agir. Seja como ensino, seja como aprendizagem, procura sistematizar o conjunto do dia-a-dia de todos os seres humanos de diversas idades que coexistem” (p. 35).

Partindo desta conceção, veiculada por um reconhecido antropólogo, os atos educativos consistem numa complexa prática quotidiana, formal ou informal, que visa responder às correntes necessidades da evolução social e

da formação humana, da construção da cidadania e do desenvolvimento de competências sociais e pessoais e de capacidades profissionais. Como foi analisado no Capítulo III desta dissertação, a Declaração de Bolonha (1999) proclamou que o ES europeu deverá corresponder a estes imperativos das sociedades europeias contemporâneas, através de “formas de pensar sobre as práticas do quotidiano – nas atividades de ensino, aprendizagem ou de avaliação – que enfatizam uma preparação para a aprendizagem que é socialmente construída, participada, integrada e necessariamente contextualizada” (Boud & Falchikov, 2006b: 408).

Nesta linha, o ES foi ultimamente alvo de modificações significativas que procuram melhorar o ensino, a aprendizagem e a avaliação no sentido de concretizar os novos objetivos emergentes neste sistema do EEES. À parte disso, foi reclamada a necessidade de professores e funcionários se adaptarem continuamente a estas novas orientações (Malik, 2009). No quadro desta situação, verifica-se que o foco da definição dos processos educativos ministrados, mediante os RA pretendidos, segue uma abordagem educativa centrada na necessidade de se perspetivar as estratégias de aprendizagem os métodos de ensino e de avaliação mais adequados.

Esta perspetiva assume uma orientação na qual as dimensões dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação se encontram intimamente relacionadas e claramente dependentes. No entanto, conforme Conrad et al. (2007) argumentam, sabe-se muito sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação mas muito pouco sobre a sua inter-relação, tanto conceptualmente como na prática que concretiza. Da mesma forma, Malik (2009) anuncia a tardia reflexão sobre a avaliação como um instrumento inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

Contrariando estas tendências e procurando realizar um trabalho adequado aos novos desafios apresentados ao ES, adota-se nesta investigação uma perspetiva na qual a avaliação não é vista como um elemento externo, adicional e passivo, mas sim como fazendo parte integrante do processo de ensino, ou seja, onde ensino, aprendizagem e avaliação constituem um ciclo articulado e coerente, existindo uma relação muito próxima

entre as tarefas da avaliação e as finalidades do ensino. Deste modo, é importante salientar que

"para assegurar que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem [...] deve ser uma avaliação centrada no estudante e deve refletir um currículo centrado no estudante. Os métodos e abordagens de avaliação precisam de ser focalizados na evidência da realização e não na capacidade de regurgitar de informação" (Brown, 2004: 82).

Esta conceção parece recusar o recurso exclusivo a uma avaliação de tipo sumativo, procurando implementar uma abordagem na qual é aceite que a avaliação fomenta a aprendizagem, e onde os estudantes estão ativamente envolvidos, controlando os diversos aspetos desse processo, incluindo a própria avaliação (Hand, Sanderson & O'Neil, 1996; Cullen, 2007). Corroborando esta ideia, Ljungman & Silén (2008) sustentam que este procedimento avaliativo lhes permite "apreenderem as competências metacognitivas necessárias para serem responsáveis e autónomos na aprendizagem" (p. 289), uma vez que a avaliação faz parte integrante do processo de aprendizagem (Gibbs & Simpson, 2004). Além disso, a associação da avaliação ao ciclo de aprendizagem ativa implica o recurso a diversos tipos de procedimentos, como a criação de uma cultura de auto-avaliação, apesar das dificuldades que os estudantes por vezes apresentam para se apropriarem de outras práticas avaliativas além da sumativa, conforme referem Nijhuis, Segers e Gijssels (2005).

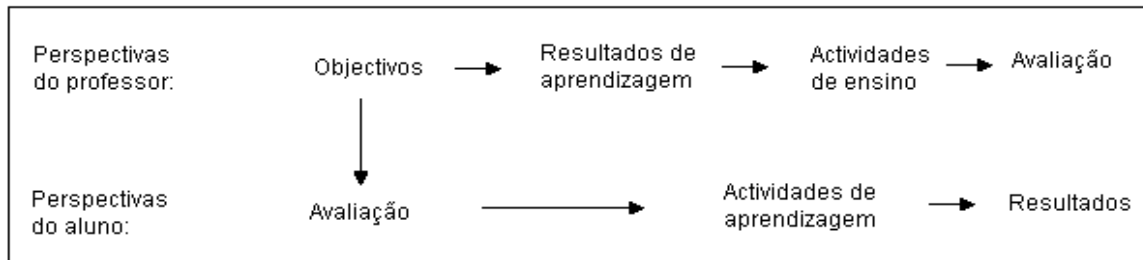
Por outro lado, Ramsden (2003) salienta o papel que a avaliação tem para os estudantes na organização das suas aprendizagens, referindo que "do ponto de vista de nossos alunos, a avaliação define sempre o currículo real. Em última análise, é onde reside o conteúdo para eles, não em listas de tópicos ou objetivos" (p. 182).

Biggs (2003b), por seu turno, alerta também para o facto das perspetivas dos professores e dos estudantes não serem coincidentes relativamente a este ciclo, ou seja, enquanto para o professor a avaliação realiza-se no fim das situações de ensino-aprendizagem, para os estudantes está no início, sendo a sua preocupação principal a preparação para o que por ela é seguido. Nesta ótica, tendo em consideração as diferentes conceções entre professores e estudantes, este autor sugere que, para as atividades de ensino e as atividades de avaliação perfilharem o mesmo objetivo, é necessário que o currículo esteja

espelhado na avaliação no sentido em que “ao prepararem a avaliação, os estudantes estarão a aprender o currículo” (p.3), conforme é expresso no gráfico nº3.

Gráfico nº3:

Esquema das concepções de professores e estudantes sobre o ciclo ensino-aprendizagem-avaliação



(Biggs, 2003b: 3).

Paralelamente, Wilson e Scalise (2006) salienta a necessidade de os professores utilizarem a avaliação como um instrumento para verificar os RA alcançados pelos estudantes, mas também para adequar os métodos de ensino de forma mais eficaz para os seus estudantes, especialmente nas situações de aulas teóricas para grandes grupos.

A importância da prática de uma avaliação associada e articulada com o processo de ensino-aprendizagem é também acentuada por Boud e Falchikov (2006b), ao referirem que “deve ser dada uma maior atenção à preparação dos estudantes para a aprendizagem que irão desenvolver ao longo da sua vida e à avaliação que no ES tem um papel importante a desempenhar no alinhamento não só com as necessidades de aprendizagem imediatas, mas também com as de longo prazo” (p. 411), reivindicando o papel que a avaliação pode assumir na promoção de competências de aprendizagem ao longo da vida.

Em síntese, pode-se admitir que estas perspetivas defendem a interdependência das dimensões ensino-aprendizagem-avaliação e reclamam a centralidade dos RA dos estudantes na construção de um processo educativo promovido através de práticas de ensino e de avaliação fomentadas pelos docentes. Estes RA, conforme já foi mencionado, são descritos no quadro europeu de qualificações em três diferentes níveis: conhecimentos, aptidões e competências. Neste âmbito, Zabala e Arnau (2010) realçam que o processo de ensino de competências não pode ser implementado através de um ensino

tradicional, baseado em transmissão de saberes e memorização de conhecimentos, sendo imperativo o recurso a métodos de ensino mais apropriados ao desenvolvimento pelos estudantes de competências significativas.

Também a taxonomia de Bloom (1956), servindo como instrumento para auxiliar a definição de ambiciosos RA, introduz a noção de níveis de aprendizagem ou, na ótica de Biggs (2003b), níveis de conhecimento. Nesta perspectiva, o alinhamento dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação corresponde a um currículo que reflete um recurso consistente a métodos de ensino e modos de avaliação adequados a cada nível de aprendizagem pretendido (Aviles, 2000; Hall, 2002; Biggs, 2003b; Kennedy, 2008). Deste modo, os RA são confrontados com vários desafios inerentes à especificidade dos cursos e com a enorme heterogeneidade de estudantes no ES (Conrad et al., 2007), o que requer processos de ensino-aprendizagem-avaliação adequados a estas exigências.

Reconhecendo que “existe uma lacuna entre o que professores dizem que querem dos seus estudantes e o que os estudantes realmente realizam” (Ramsden, 2003: 17), considera-se pertinente que o desenho do currículo seja negociado e trabalhado entre professores e estudantes, diminuindo alguma eventual incongruência entre os RA pretendidos por professores e aqueles que realmente são atingidos por estudantes. Neste sentido, uma construção conjunta do currículo pode possibilitar a promoção da motivação e do envolvimento ativo dos estudantes, bem como implementar um processo holístico que permite gerir os resultados (Hall, 2002) e, conseqüentemente, promover um ensino mais eficaz.

Assume-se, assim, que para promover a eficácia no ES é importante desenvolver uma “interação dinâmica” (Brysen & Hand, 2007) entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Neste contexto, Kennedy (2008) alerta que “o desafio dos professores é garantir que existe um alinhamento entre os métodos de ensino, as técnicas de avaliação, o critério de avaliação e os RA” (p. 392). Também Biggs (2003b) intitula de sistema “pobre” os processos educativos que não têm as suas várias componentes integradas e de um “bom” sistema aquele em que os aspetos do ensino e da avaliação

estão ajustados à promoção das aprendizagens pretendidas. Para a superação destes sistemas “pobres”, este autor recomenda a utilização de um processo de alinhamento construtivo, que consiste na construção de significados e conhecimentos através das atividades de aprendizagem realizadas pelos estudantes, perspetivando o ensino ministrado pelo professor como um catalisador destas aprendizagens. Em suma, Biggs (2003b) propõe um alinhamento congruente entre os métodos de ensino, as necessidades de aprendizagem e os procedimentos de avaliação.

Assim, adotando estas perspetivas, refletindo sobre os desafios decorrentes do contexto de transição do ES e tendo como ponto de partida esta abordagem de congruência e convergência entre métodos de ensino, estratégias de aprendizagem e tipos de avaliação, foi desenvolvido, no âmbito deste trabalho de investigação, uma taxonomia que procura afirmar-se como uma grelha de leitura das práticas educativas. Assim, procura-se através do enquadramento teórico aqui apresentado

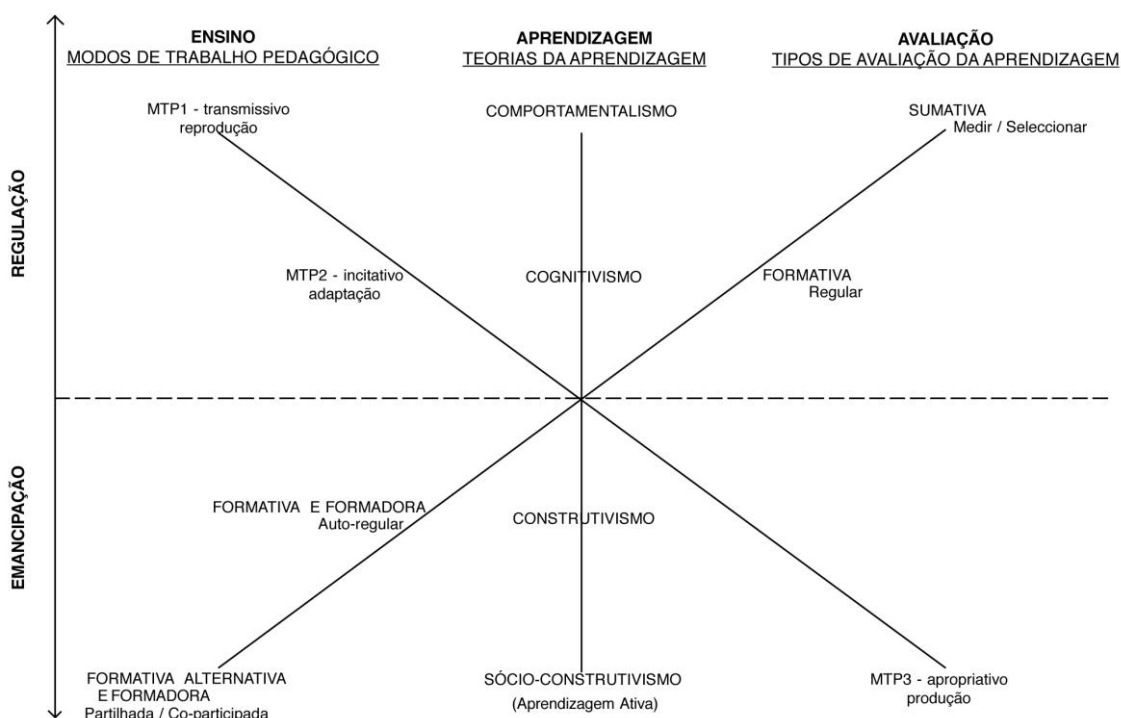
“criar oportunidades adventícias para a tomada de perspetiva e para o desenvolvimento de conceções através da conscientização estratégica quando invocamos o uso formal e informal de uma estrutura teórica alternativa e identificamos as suas epistemologias, ontologias e vocabulários associados para ajudar a focar a atenção dos membros do corpo docente sobre a natureza da aprendizagem dentro de sua própria disciplina, e em seguida, as implicações para o ensino” (Young, 2008: 42-43)

Esta taxonomia pretende possibilitar a realização de um mapeamento das práticas educativas exercidas pelos professores, indo além das taxonomias de aprendizagem – como, por exemplo, a taxonomia de Bloom (1956) ou de Biggs e Collis (1982) – através da promoção de uma reflexão sobre a articulação e o alinhamento entre as dimensões ensino-aprendizagem-avaliação. Assim, esta taxonomia representada no gráfico nº4, no âmbito da investigação a que este trabalho se reporta, possibilitou uma análise concertada sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação enunciados, vividos e desejados pelos professores e estudantes envolvidos nas UC estudadas dos cursos de MIEIC e MIP.

Gráfico nº4:

Esquema da taxonomia dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação

GUIÃO TAXONOMIA DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO



Conforme se pode depreender da análise desta taxonomia, a sua orientação para o alinhamento dos processos ensino-aprendizagem-avaliação, pressupõe que ao adotar um MTP de tipo transmissivo e reprodutivo, promove-se estratégias comportamentalistas de aprendizagem e recorre-se a uma avaliação sumativa. No entanto, o polo da emancipação desta taxonomia, remete para uma interpretação inversa dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, que se inicia pela implementação da avaliação formativa alternativa e formadora, fomentando estratégias sócio-construtivistas de aprendizagem e, finalmente, definindo uma orientação de tipo apropriativo e de produção, específica do MTP3.

Em síntese, a taxonomia seguida neste trabalho consiste num instrumento de análise e de reflexão sobre as práticas de ensino, aprendizagem, avaliação caracterizadas através das teorias e epistemologias que as sustentam e que são apresentadas ao longo dos diversos eixos. Por outro lado, a relação dinâmica entre ensino, aprendizagem e avaliação afigura-se como central para a relação entre os MTP, decorrentes da diferente utilização dos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem e os

correspondentes procedimentos de avaliação. É no quadro desta ideia que se defende a necessidade de uma calibragem entre os diversos métodos de ensino, as estratégias de aprendizagem e os tipos de avaliação na prossecução dos resultados educativos pretendidos.

Estes resultados pretendidos são atingidos caso se consiga implementar um processo de ensino eficaz, o qual, segundo Evans e Abbot (1998), só poderá ser concretizado quando forem definidos de forma consensual os atuais objetivos atribuídos à educação universitária. Tendo em consideração a vigente fase de transformações político-institucionais e de transição de paradigmas educativos a ocorrer no ES português e europeu, parece importante considerar as incertezas provenientes destas modificações como uma *janela de oportunidades* para a implementação de uma reforma educativa eficiente e eficaz face aos seus emergentes e ambiciosos desafios. Reconhecendo que, “a inovação é frequentemente promovida por influências externas. [assume-se que a posição de que] o processo de Bolonha tem potencial para induzir a auto-transformação a nível nacional, institucional e individual (Alarcão, Andrade, Couceiro, Santos & Vieira, 2006)” (Huet et al., 2009: 162).

Neste contexto, considera-se premente “uma maior clareza sobre o que estamos a tentar fazer através do ES e essa clareza deve ser um produto da aplicação dos nossos poderes analíticos e críticos, não um resultado da sua ausência” (Knight, 1998: 18). Assim, na grelha de leitura aqui proposta, configurada na taxonomia atrás apresentada, recorre-se às noções de regulação e de emancipação como um eixo orientador relativamente ao impacto que os processos de ensino-aprendizagem-avaliação podem ter no desenvolvimento dos estudantes, permitindo também o desenvolvimento de uma reflexão acerca das funções sociais que presentemente estes sistemas de ensino estão a adotar nesta fase de transição.

V.3. Consequências educativas dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação: da regulação à emancipação

Conforme se tem vindo a descrever, os processos de ensino-aprendizagem-avaliação podem ser desenvolvidos em função de diferentes

perspetivas, produzindo aprendizagens diversificadas. Assim, ao procurar caraterizar estes processos educativos de forma articulada e alinhada, realiza-se uma análise acerca do que os professores e os estudantes desenvolvem no cerne das instituições de ES. Contudo, para a concretização desta reflexão é necessário e complementar ponderar os efeitos produzidos por este sistema de ensino nos estudantes e, conseqüentemente, as suas funções na comunidade e na sociedade.

Um dos autores mais proeminentes na disseminação das noções de regulação e emancipação é Paulo Freire (1987; 1997), através do desenvolvimento das concepções de educação bancária e opressora e de educação problematizadora e libertadora. Nesta perspetiva, a educação bancária corresponde à ação reguladora dos sistemas de ensino sobre os seus estudantes, no sentido em que se orienta pela necessidade de transmitir e inculcar os conhecimentos, as regras e os valores dominantes da sociedade em que estes se inserem. Ou seja, consiste numa “invasão cultural [que] é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 1987: 86). Contrariamente, a educação problematizadora visa a emancipação do sujeito em aprendizagem, possibilitando-lhe a construção do seu próprio conhecimento, numa abordagem em que “a realidade e o sujeito são concebidos como entidades solidárias e em mútua construção, daí resultando que o educando é estimulado a analisar o seu contexto de vida e o “*engajamento*” através do desenvolvimento de um pensamento crítico gerado e gerador da ação em interação” (Macedo et al., 2001: 55).

Esta abordagem educativa permite estabelecer um paralelismo com os processos de ensino-aprendizagem-avaliação mobilizados no contexto do ES, no sentido em que se promovem RA que consistem na memorização e na reprodução de informações e conhecimentos social e cientificamente aceites pela maioria dominante. Paralelamente, fomentam-se processos de apropriação e produção de saberes pelos estudantes, incentivando a criatividade, a investigação e a reflexão crítica como RA essenciais para uma educação universitária. Assim, a complexidade do ato educativo requer a

articulação destas diferentes orientações das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, porque tal como considera Freire (1997), como uma

“experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas” (Freire, 1997: 110).

Compreende-se, pois, que os polos do binómio regulação-emancipação são ambos pertinentes para o sucesso educativo, sendo assim importante analisarem-se se as práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, ministradas no ES, que comportam estas orientações educativas.

Reconhece-se ainda que “quer um enfoque na aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências podem inscrever-se em visões distintas da educação no ES, podendo ambos direcionar-se à manutenção ou à transformação do estado de coisas na sociedade” (Vieira, 2007: 4), ou seja, o tipo de orientação dada ao processo de ensino, caso não seja devidamente contextualizado e refletido de forma crítica e construtiva, pode assumir posturas de regulação, independentemente de se procurar implementar estratégias de ensino e avaliação que fomentem o envolvimento ativo dos estudantes e a gestão das suas próprias aprendizagens. Nesta linha, Mocombe (2005) refere também que as perspetivas de Freire, atualmente implementadas em escolas e postos de trabalho nos Estados Unidos, em vez de se configurarem como uma forma de libertação perante as forças capitalistas, na realidade estão a ser usadas como meio para facilitar a integração na ideologia dominante.

Flávia Vieira (2007) analisa as condições para uma pedagogia com uma orientação emancipatória no ES, identificando uma ideologia repartida entre a reprodução do conhecimento e a transformação favorável à construção do (auto)conhecimento. Segundo esta autora, os princípios que possibilitam o desenvolvimento de uma pedagogia com uma orientação emancipatória são a intencionalidade, a transparência, a coerência, a relevância, a reflexividade, a democraticidade, a auto-direção e a criatividade/inação, procurando

“rejeitar a ideia de que a formação deve ser posta ao serviço da manutenção da ordem social estabelecida, e acreditar que ela pode e deve interrogar essa ordem e procurar alternativas que tornem a vida em sociedade cada vez mais

racional, justa e satisfatória, em consonância com os valores de uma sociedade democrática. (Vieira, 2007: 5-6)

Para a prossecução destas finalidades, numa pedagogia emancipatória, Campos (2008) considera essencial que o desenho do currículo se baseie no diálogo e na conjugação das dimensões ensino-aprendizagem-avaliação de forma integradora, por forma a permitir ao estudante o desenvolvimento autónomo e a produção de conhecimento. Por outro lado, parece ser relevante considerar que para responder aos desafios promovidos pelo PB no ES, nomeadamente a partir da implementação de RA congruentes com as necessidades atuais do mercado de trabalho e das sociedades desenvolvidas, é importante que o ES tenha como objetivo principal “capacitar os estudantes a resolver problemas complexos de uma forma eficiente” (Gijbels, Van De Watering, Dochy & Van Den Bossche, 2005: 329).

Para além destas perspetivas, não podem ser ignorados os trabalhos desenvolvidos por Boaventura Sousa Santos (1999; 2002; 2007) e que recorrem ao binómio regulação-emancipação para caraterizar o projeto sociocultural da modernidade que dominou até recentemente as sociedades desenvolvidas. Este autor explica que os pilares fundamentais que organizaram as sociedades modernas se circunscreveram na regulação, a qual pretende estabelecer a ordem na vida social, e na emancipação, que orienta a vida prática dos cidadãos (Santos, 1995a). Esta abordagem é construída com o intuito de analisar a atual transição do paradigma social da modernidade para um novo paradigma emergente, sendo que “o que carateriza a condição sociocultural deste fim de século é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação, fruto da gestão reconstrutiva dos défices e dos excessos da modernidade confiada à ciência moderna” (Santos, 2002: 53), extinguindo o conhecimento-emancipação no conhecimento-regulação.

Este conhecimento-regulação, que se tem intensificado através da globalização, nas sociedades modernas, invocou, até aos dias de hoje, “imperativos ocidentais de disseminação e consolidação de um determinado modelo político e cultural [sendo] uma das principais causas das ruturas e dos conflitos que se têm instalado entre diversas regiões do mundo” (Morgado, 2009: 42). Para ultrapassar esta dominação de um conhecimento hegemónico e regulador é necessário o recurso a uma “ecologia de saberes” (Santos, 2007:

53) que possibilite a indagação das possibilidades emancipatórias desta transição paradigmática através das subjetividades emergentes, (re)edificando um conhecimento-emancipatório que se configura, segundo este autor, como um conhecimento solidário.

Esta análise sociológica estabelece princípios fundamentais como o princípio da comunidade – inspirado na filosofia de Rousseau (1762) –; o princípio do Estado – inspirado nas abordagens de Hobbes (1656) – e o princípio do mercado – inspirado nas teorias de Locke (1693) – como constituintes do pilar da regulação e determina lógicas de racionalidade como a racionalidade estético-expressiva (ligada à arte e à literatura), a racionalidade moral-prática (relacionado com a ética e o direito) e a racionalidade cognitivo-instrumental (que diz respeito à ciência e à técnica) para definir o pilar da emancipação. Nesta abordagem, estas lógicas de racionalidade do pilar da emancipação são correspondentes aos princípios fundamentais do pilar da regulação, sendo que a mais relevante para a análise dos sistemas de ES é

“a racionalidade cognitivo-instrumental [que] tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as ideias da individualidade e da concorrência, centrais aos desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque [...] são visíveis os sinais de conversão da ciência numa força produtiva” (Santos, 1999: 77).

Neste contexto, compreende-se a associação efetuada por vários autores entre os objetivos do PB, os RA veiculados e as tendências do mercado. Contudo, ao se depreender esta associação, também se está a considerar o ES como uma força reguladora das sociedades e dos seres humanos, ao invés de se configurar como um espaço por excelência para a criatividade, inovação, liberdade de pensamento e comunicação, produção de conhecimento e transformação social.

De facto, segundo Morgado (2009), as universidades eram consideradas como o “braço ideológico” (p. 46), garantindo a manutenção e o crescimento da cultura nacional, cabendo ao Estado definir o conhecimento transmitido, o currículo, a avaliação, etc. Contudo, através da introdução do PB nos sistemas de ensino universitários passa agora a coexistir, além destas exigências, uma “regulação transnacional” (p. 43) que minimiza o protagonismo dos Estados-nação nas políticas educativas e curriculares.

Do mesmo modo, é importante ter em atenção que “a universidade, ao longo de sua história, desempenhou as funções de depositária da cultura e de agente social de manutenção da ordem, de meio de adaptação às mudanças sociais e, ainda, de elaboração do conhecimento e de construção do modelo cultural da sociedade” (Cunha, 2008a: 105). Por outro lado, as imposições que as políticas económicas atualmente exercem sobre os sistemas de ensino atribuem uma maior centralidade ao mercado na gestão educacional (Cunha, 2006). Estas imposições governamentais e exigências económicas parecem, assim, menosprezar o alcance de uma perspectiva educativa emancipatória.

No quadro destas teses, parece importante considerar que mesmo que os docentes e os discentes procurem realizar estratégias de ensino e de avaliação promotoras de aprendizagens ativas e autónomas, que favoreçam a emancipação dos estudantes, a “estrutura e gestão [dos cursos superiores] estão dependentes de uma racionalidade mais de carácter tecnicista porquanto obedecem a formatos padrão e estão sujeitas a regras institucionais, [constituindo uma] *regulação institucional* das lógicas da ação docente” (Fernandes, P. 2010: 104).

Neste enquadramento, parece incontornável questionar e refletir criticamente sobre as possibilidades de uma educação mais emancipatória no contexto do ES, sem esquecer os constrangimentos que a política, a economia, o mercado e as organizações/instituições, nacionais e internacionais, podem impor a estas práticas educativas.

V.4. Conclusões sobre a conceptualização de uma grelha de leitura sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior

No presente momento, os constrangimentos mais fortemente incutidos ao ES consistem na uniformização e cooperação destes sistemas de ensino, no contexto europeu, procurando responder às emergentes e efémeras necessidades sociais, económicas, políticas e culturais num mundo globalizado e em rápida transformação. Sendo a universidade uma das instituições mais conservadoras na história da humanidade, a sua reforma é ainda crucial e

necessária, nomeadamente no sentido de (re)direcionar o ES para um maior acompanhamento da evolução das sociedades, do progresso tecnológico e científico, das mudanças culturais, profissionais e sociais, etc.

Neste contexto, Malik (2009) salienta que o ensino-aprendizagem no ES está numa importante fase de transição, procurando resolver uma multiplicidade de desafios que lhe são impostos como, por exemplo, o aumento e a diversidade de estudantes, o recurso à tecnologia e ao *e-learning*, a avaliação, a globalização, os imperativos económicos e uma gestão corporativa, sendo a necessidade da reforma do ensino universitário incontornável. No que concerne ao PB, apesar das possíveis consequências negativas que poderão ocorrer com esta reforma educativa, já discutidas anteriormente, nomeadamente no que diz respeito ao aumento exponencial da responsabilização do estudante sobre o seu percurso formativo, profissional e até mesmo social (e consequente desresponsabilização das instituições governamentais), parece ser particularmente importante a renúncia a uma interpretação fundamentalista, reducionista, unilateral ou simplista entre a aprovação e o consentimento das orientações deste plano de reforma ou a sua crítica e recusa.

Por outro lado, é também muito relevante considerar que o PB ainda se encontra em desenvolvimento, havendo ainda algum espaço para que este se edifique como uma *janela de oportunidades*, caso possibilite uma reforma/transformação da pedagogia universitária e uma inovação/renovação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação ministrados. Esta reforma e inovação deverão, assim, ser devidamente refletidas e desenvolvidas em função dos imperativos e responsabilidades apresentados ao ES, mas discutidas e negociadas em função dos atores deste complexo sistema educativo.

Neste sentido, é importante ter em consideração que, tal como expõem Ramaswamy, Harris e Tschirner (2001), uma educação que visa a preparação para uma profissão implica não só a aquisição de conhecimentos especializados mas também competências para aplicar esses conhecimentos em situações práticas e resolver problemas. Implica também competências pessoais e interpessoais como a comunicação ou o trabalho em equipa. Da

mesma forma, Li (2007) e Brew (2010) defendem que este sistema de ensino deve também preparar os estudantes para a sua eficaz inserção num mundo em rápida mudança e nas conseqüentes complexas e incertas sociedades contemporâneas, através da promoção de capacidades como a avaliação do conhecimento, o julgamento de situações, a reflexão crítica sobre a performance, a criatividade e inovação e a aprendizagem ao longo da vida. Para responder a estas exigências é incontornável o recurso a MTP e a tipos de avaliação que promovam estratégias de aprendizagem ativa e o envolvimento dos estudantes (Ramaswamy, Harris & Tschirner, 2001; Brew, 2010).

Paralelamente, é importante reconhecer que o impacto dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação nem sempre resulta nas finalidades pretendidas, podendo corresponder meramente ao que os estudantes consideram essencial para serem aprovados em determinada UC, isto é, focando-se não nos RA definidos mas sim em agradar aos docentes (Ramsden, 2003). Assim, verifica-se que a avaliação no atual contexto de transição, sendo central para o sucesso do ES, requer uma complexa gestão que implica o recurso à avaliação sumativa, que poderá favorecer o “aprender para passar”, e a adoção de avaliações de tipo formativo, formador e formativo alternativo que possibilitem o desenvolvimento de competências de auto-regulação e auto-avaliação que facilitam a adoção de competências de aprendizagem ao longo da vida necessárias no panorama profissional e social vigente.

Em síntese, a transição promovida pelo PB engloba uma mudança paradigmática entre o tradicional ensino centrado na instrução e no professor, isto é, conforme Coménio (1985) de “ensinar tudo a todos”, para uma abordagem educativa centrada na aprendizagem e nos estudantes. Esta abordagem não sendo nova, visto ter sido inaugurada em 1959 por Cousinet (Trindade, 2011), apresenta-se como o sendo no caso do ES.

Sobre esta transição, Preciosa Fernandes (2010) explica que durante o período da modernidade a educação formal pretendia corresponder às exigências de uma sociedade industrial e capitalista, que privilegiava a passividade, a obediência e a docilidade, bem como a compartimentação do

conhecimento e a especialização de aptidões para tarefas programadas. Neste contexto, os estudantes eram recetores e reprodutores passivos dos conhecimentos transmitidos pelos professores, num sistema de ensino que se constituía como um “veículo de promoção da conformidade por meio do qual [...] se assumiu como um poderoso instrumento de regulação social” (Trindade, 2011: 17).

Contudo, nas sociedade pós-modernas de hoje, o tipo de conhecimentos, aptidões, competências e atitudes que se procura fomentar nos estudantes são contrastantes com as anteriormente mobilizadas, privilegiando-se o desenvolvimento da criatividade, da espontaneidade e da iniciativa e reclamando a flexibilidade e a reinvenção para a resolução dos problemas atuais (Fernandes, P. 2010). Estas competências, atualmente exigidas aos cidadãos com formação universitária, bem como outras capacidades já mencionadas, parecem aproximar mais o ES a uma perspetiva de emancipação individual e social do que a uma abordagem de mera regulação social. Ou seja, e ainda relativamente à mudança de paradigmas,

“a questão central não será a transição de um ensino baseado na aquisição de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências, mas antes a redefinição do ensino e da aprendizagem como atividades de construção de saberes (saber pensar, saber agir, saber ser), [...] o que] Implica, fundamentalmente, redefinir as nossas concepções do que é ensinar e aprender na universidade” (Vieira, 2007: 4).

Deste ponto de vista, realça-se a importância, para este estudo, das concepções que os docentes e os discentes tecem sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação em que se encontram envolvidos, concepções essas que condicionam e determinam o desenvolvimento destes processos. Paralelamente, considera-se que, para analisar e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação mobilizados neste contexto de transição no ES, é necessário recorrer a uma conceptualização teórica coerente e articulada.

Em síntese, a investigação a que se reporta o estudo aqui apresentado parte da aceção de que “a prática sem a teoria é cega; a teoria sem a prática é estéril” (Marx, 1844: 182). Por outras palavras, e conforme afirmou Kurt Lewin (1951) mais recentemente, “não há nada mais prático do que uma boa teoria” (p. 169). Ou seja, a partir das perspetivas e conceptualizações apresentadas,

procura-se realizar uma investigação que seja produtiva e crítica para o momento atual de transição do ES, permitindo o recurso ao enquadramento teórico proporcionado pela taxonomia dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação aqui desenvolvida como um possível contributo para dar maior suporte e fundamentação a uma eventual renovação das práticas ao nível dos MTP e de AA no ES.

PARTE III:
COMPONENTE EMPÍRICA DO ESTUDO

CAPÍTULO VI

Análise documental dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação enunciados nos planos de estudo e nas fichas das unidades curriculares

O presente capítulo descreve e interpreta a análise efetuada aos planos de estudo e às fichas das UC referentes às UC obrigatórias do primeiro ano e do quarto ano do primeiro semestre dos MI em estudo, no ano letivo de 2009/2010. Através desta análise, efetua-se um estudo desses documentos oficiais que possibilite a caracterização das planificações dos processos ensino-aprendizagem-avaliação neles enunciadas, de acordo com a taxonomia adotada neste trabalho.

Para tal, foram analisados os registos dos docentes relativos aos RA, aos métodos de ensino e aos procedimentos de avaliação, segundo os princípios de uma análise de conteúdo temática de frequências, isto é, quantificando a frequência de ocorrência dos indicadores de ensino-aprendizagem-avaliação em análise mais enunciados nestes documentos oficiais. Além disso, procurou-se também interpretar a coerência destes registos através da comparação das três análises realizadas – RA, métodos de ensino e procedimentos de avaliação – pretendendo assim caracterizar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação definidos e planeados nestas fichas das UC.

Antes de proceder à apresentação das análises concretizadas sobre os RA, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação das fichas das UC, considerou-se relevante efetuar uma caracterização geral e qualitativa dos planos de estudo de ambos os MI, assim como das fichas das UC, aspeto que é focado nos pontos seguintes.

VI.1. Caracterização dos planos de estudo

Relativamente aos planos de estudo dos cursos em análise verifica-se alguma convergência na forma como estes se encontram organizados, nomeadamente no facto de ambos se configurarem como MI, o que significa que incluem a concretização de cinco anos de frequência curricular para adquirir as capacidades e competências fundamentais para o exercício das profissões em questão – psicologia e engenharia informática e computação. No

entanto, salienta-se que também se observa que estes planos de estudo apresentam algumas características que os distinguem e que são essenciais ter em consideração para a prossecução da análise pretendida nesta investigação.

A análise efetuada envolveu oito UC do primeiro ano e doze UC do quarto ano do MIP assim como cinco UC do primeiro ano e cinco UC do quarto ano do MIEIC, perfazendo um total de trinta UC analisadas. Esta amostra não contempla as disciplinas optativas que ambos os cursos apresentam no quarto ano, cingindo-se a todas as UC que se figuram como obrigatórias. Além disso, também não foram analisadas as UC de Projeto FEUP, primeiro ano do primeiro semestre do curso de MIEIC, nem a UC Seminário, quarto ano do primeiro semestre do curso de MIP, porque ambas têm características muito divergentes das restantes UC. As UC selecionadas que compõem a amostra do estudo sobre as suas fichas encontram-se apresentadas no quadro nº 13.

Quadro nº13:

Unidades curriculares abrangidas pela amostra – estudo de documentos oficiais

Unidade Orgânica/ Curso	Ano	Unidade Curricular	Sigla	Tipos de aulas
FEUP/MIEIC	1º	Análise Matemática	AMAT	Teóricas+Teórico-práticas
		Fundamentos de Programação	FPRO	Teóricas+Teórico-práticas
		Álgebra	ALGE	Teóricas+Teórico-práticas
		Arquitetura e Organização de Computadores	AOCO	Teóricas+Teórico-práticas
		Matemática Discreta	MDIS	Teóricas+Teórico-práticas
	4º	Sistemas de Informação	SINF	Teóricas+Teórico-práticas
		Laboratório de Desenvolvimento de Software	LDSO	Teóricas+Práticas
		Sistemas Distribuídos	SDIS	Teóricas+Teórico-práticas
		Agentes e Inteligência Artificial Distribuída	AIAD	Teóricas+Teórico-práticas
		Gestão de Empresas	GEMP	Teóricas+Teórico-práticas
FPCEUP/MIP	1º	Neurociências	NEUR	Teóricas
		Trabalhos Práticos de Observação do Desenvolvimento	TPOD	Teórico-práticas
		Estatística I	ESTI	Teórico-práticas
		História e Epistemologia da Psicologia	HEP	Teóricas
		Introdução às Ciências Sociais	ICS	Teóricas
		Métodos de Investigação em Psicologia	MIP	Teóricas
		Psicologia da Aprendizagem	PA	Teóricas
		Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente I	PDCAI	Teóricas
	4º	Intervenção Clínica nas Perturbações Psicológicas e Psicossomáticas	ICPPP	Teórico-práticas
		Consulta Psicológica de Orientação Vocacional	CPOV	Teórico-práticas
		Intervenção Psicológica em Contextos Educativos	IPCE	Teórico-práticas
		Necessidades Específicas de Educação	NEE	Teórico-práticas
		Intervenção Clínica em Crianças e Adolescentes	ICCA	Teórico-práticas
		Processos de Intervenção nas Transições e Perturbações do Desenvolvimento	PITPD	Teórico-práticas
		Comportamento Organizacional	CO	Teórico-práticas
		Intervenção Psicológica e Transformação do Trabalho	IPTT	Teórico-práticas
		Questões Aprofundadas de Psicologia Social	QAPS	Teórico-práticas
		Neurociências e Comportamento Desviante	NCD	Teórico-práticas
		Questões Aprofundadas de Psicologia do Comportamento Desviante	QAPCD	Teórico-práticas
		Sistema Social e Comportamento Desviante	SSCD	Teórico-práticas

A divergência bastante notória que é possível constatar entre o número de UC analisadas nos dois cursos deve-se ao facto de a estrutura destes ser bastante diferente e em particular no quarto ano. Neste, no caso do MIP, existem diversas áreas de especialização, enquanto o mesmo não ocorre no caso do MIEIC. Assim, as UC denominadas de comuns no quarto ano do MIP reportam-se a disciplinas obrigatórias para quem se encontra inscrito numa área específica de especialização.

É também relevante ter em consideração o tipo de aulas adotadas nas diferentes UC. No caso do MIP, as UC são lecionadas apenas numa modalidade de aulas, teóricas ou teórico-práticas, enquanto que no MIEIC todas as UC são lecionadas em duas modalidades distintas mas complementares, isto é, aulas teóricas e teórico-práticas ou teóricas e práticas.

Por outro lado, é também importante ter em consideração que os MI em estudo tiverem diferentes géneses, o que também poderá ter contribuído para estas divergências observadas. Assim, a área de engenharia tem uma antiguidade superior ao da psicologia, o que se traduz na existência de diferentes mestrados em diversas áreas da engenharia, enquanto que no caso da psicologia subsiste apenas um curso de mestrado que se subdivide em várias áreas de especialização. Opostamente, no que diz respeito aos MI em estudo, verifica-se que o MIEIC se constitui mais recentemente como um curso do que o MIP.

Salienta-se que estas considerações analíticas não permitem realização de interpretações sustentadas sobre as evidências observadas nos planos de estudo aqui retratados porque não consistiram foco de estudo desta investigação. No entanto, são relevantes como contextualização para a interpretação da análise de conteúdo realizada sobre as fichas das UC.

VI.2. Caraterização das fichas das unidades curriculares

A estrutura das fichas das UC é semelhante em ambos os MI e para todas as UC porque são geradas de forma padronizada para serem comuns a toda a UP. Contudo, verifica-se que nem todos os docentes as preenchem da

mesma forma, o que indicia diferentes interpretações sobre o que lhes é solicitado nesses documentos, pertencentes à plataforma SIGARRA⁶⁸.

Isto significa que, a linguagem utilizada no preenchimento destas fichas corresponde à perspectiva de cada autor-docente. Além disso, parece importante salientar que esta linguagem aparenta estar muito presa aos conteúdos das próprias UC, caracterizando-se por ser bastante exígua no que se refere às conceções de domínio pedagógico. Por exemplo, relativamente aos métodos de ensino, numa das fichas das UC analisadas verifica-se que apenas é enunciado o seguinte: “1. Expositivo; 2. Tutorial; 3. Experiencial” enquanto noutra é apresentada a seguinte descrição:

“A UC tem uma componente teórica baseada em aulas de exposição dos diversos temas que serão acompanhados, sempre que considerado oportuno, da apresentação de exemplos e respetiva discussão. As aulas teórico-práticas incluem a apresentação, análise e resolução de um conjunto de questões e de casos de estudo, bem como a realização de curtos questionários”.

Paralelamente, afere-se que não são utilizadas normas comuns, como orientações, taxonomias, regras ou guias que possibilitem uma organização comum ao nível da descrição dos RA, dos métodos de ensino e dos procedimentos de avaliação.

VI.3. Análise e discussão das fichas das unidades curriculares

Conforme já foi explicitado no capítulo II, referente ao dispositivo metodológico, a presente análise tem por base uma análise de conteúdo temática e de frequências. Pretendeu-se, através desta análise, caraterizar as principais tendências em relação à planificação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação enunciados nas fichas das UC tendo como ponto de partida a descrição de RA, métodos de ensino e procedimentos de avaliação descritos naqueles documentos.

VI.3.1. – Análise dos resultados de aprendizagem

A heterogeneidade no preenchimento das fichas das UC é também evidente no que diz respeito a RA. Neste contexto, verifica-se que esta secção

⁶⁸ Plataforma SIGARRA é o sistema integrado na Web que a UP criou para gestão de alunos e recursos

das fichas das UC é a única que contempla diversas dimensões, sendo denominada simultaneamente por “objetivos, competências e resultados de aprendizagem”. Esta multiplicidade de conceitos, por si só, remete para a possibilidade de uma grande diversidade no seu preenchimento e parece constituir uma evidência das diferentes interpretações sobre os conceitos promovidos pelo PB (conforme foi referido no capítulo III).

Neste sentido, admite-se que cada ator dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação interpreta e apropria estes conceitos mediante os seus conhecimentos e os sentidos que lhes atribui. No entanto, encontra-se também submetido à emergência de orientações nacionais que se traduzem numa nova interpretação sobre estes conceitos. Assim, parece necessário realçar que esta diversidade no preenchimento das fichas das UC poderá ser indicativa da atual fase de transição, ou seja, constitui-se como consequência da adoção dos conceitos inerentes a um PB ainda em desenvolvimento.

Neste contexto, apura-se que em todas as fichas das UC analisadas do curso de MIP são definidos RA e que em apenas duas UC são descritos objetivos da disciplina enquanto no que respeita ao MIEIC, existe uma UC da qual não constam RA e somente três fichas das UC que não contemplam objetivos. Paralelamente, importa ter em consideração que os objetivos das UC auxiliam a definição dos RA mas, na prática, consistem em formulações distintas. Desta forma, de um modo geral, nas fichas das UC analisadas verifica-se que os objetivos são formulados de forma generalista e tendo por base essencialmente os conteúdos curriculares. Por outro lado, os RA são desenvolvidos através da descrição de capacidades e competências que os diversos alunos deverão adquirir e/ou desenvolver durante a frequência da UC.

Considerando que os RA são “declarações verificáveis do que é esperado que os estudantes, que tenham completado um programa ou as suas componentes educacionais ou que tenham obtido uma qualificação particular, conheçam, compreendam e estejam aptos a fazer” (European Communities, 2009:11), admite-se que estes devem definir quais as metas a atingir pelos estudantes, em termos de aprendizagem, resultantes num conjunto de conhecimentos, capacidades e competências a adquirir numa determinada UC. Esta abordagem é consistente com o facto de a maioria dos docentes iniciar o

seu inventário de RA nas fichas das UC por afirmações como “no final desta UC os estudantes devem ser capazes de”.

Apesar da utilização frequente de exclamações equivalentes à anterior, os docentes apresentam abordagens distintas na descrição dos RA descritos nas fichas das UC a que este estudo se reporta, sendo que alguns não são consonantes com a definição de RA defendida pelo PB. Verifica-se assim que alguns docentes não utilizam verbos de ação que sejam diretamente observáveis e recorrem a substantivos (por exemplo: “resolução de problemas” e “utilização de ferramentas”) ou a verbos que não traduzem aprendizagens verificáveis (por exemplo: “sensibilizar os alunos” ou “desenvolver nos alunos”) e, por vezes, enunciam os RA na perspetiva do professor, isto é, focando o ensino, em vez de o fazerem na perspetiva do estudante, ou seja, centrando-se na aprendizagem (por exemplo: “dotar os alunos de conhecimento”).

Por fim, salienta-se também que se verificou que numa das fichas das UC analisadas apenas são descritos objetivos e não são apresentados RA, motivo pelo qual não permitiu que esta UC fosse contabilizada nesta análise sobre RA. A opção de excluir esta UC da análise sobre os RA foi sustentada pela diferenciação estabelecida por diversos autores, como Gosling e Moon (2002), Moon (2004), Adam (2004; 2006), Kennedy, Hyland e Ryan (2007) e CEDEFOP (2008, 2009) relativamente ao significado de objetivos e de RA, bem como as suas devidas implicações, fundamentando que

“os objetivos dão informações mais específicas sobre o que o ensino do módulo espera alcançar [enquanto que os RA] são declarações claras de que o aluno deve alcançar e como ele ou ela deverá demonstrar essa consecução. Assim, os RA são mais precisos, mais fácil de compor e muito mais claros do que os objetivos.” (Kennedy, Hyland & Ryan, 2007: 5-6)

Assim, tendo como ponto de partida os RA descritos pelos docentes nas fichas das UC, procedeu-se a uma análise aprofundada dos verbos empregados no sentido de os classificar consoante os níveis desenvolvidos por Bloom (1956)⁶⁹ na sua taxonomia. Este procedimento teve como finalidade caracterizar as aprendizagens que estes docentes procuram promover nos seus estudantes.

⁶⁹ Ver anexo 8 – Taxonomia de Bloom (1956).

A taxonomia de Bloom permite enquadrar os verbos em seis níveis, os quais correspondem a diferentes tipos de aprendizagem: conhecimento (memorizar informações previamente aprendidas); compreensão (organizar factos e ideias de forma significativa); aplicação (aplicar conhecimentos a situações reais); análise (decompor objetos ou ideias em partes mais simples e verificar como estas se relacionam e estão organizadas); síntese (reestruturar os componentes das ideias num novo todo) e avaliação (fazer julgamentos baseados em evidências internas ou externas).

Baseando a análise dos RA nesta taxonomia, os verbos utilizados pelos docentes foram agrupados tendo em conta o contexto dos textos produzidos por estes. A frequência com que os verbos são utilizados no contexto das fichas das UC analisadas pode ser observada no quadro nº14⁷⁰:

Quadro nº14:
Frequências de itens relativos aos resultados de aprendizagem

Resultados de aprendizagem enunciados nas fichas das UC		Frequências					
Dimensões	Componentes (verbos descritivos)	MIP		MIEIC		TOTAL	
		UC ⁷¹	Verbos ⁷²	UC	Verbos	UC	Verbos
Conhecimento	Conhecer; Definir; Identificar; Reconhecer; Especificar; Selecionar e Distinguir	14	26	4	30	18	56
Compreensão	Compreender; Descrever; Explicar; Caracterizar; Rever e Integrar	8	16	3	18	11	34
Aplicação	Aplicar; Calcular; Resolver; Solucionar; Operar; Determinar; Demonstrar; Utilizar; Introduzir; Representar; Apresentar; Comunicar; Escrever; Mediar; Gerir; Incluir e Delinear	8	15	6	27	14	42
Análise	Analisar; Classificar; Obter; Recolher; Refletir; Relacionar; Fundamentar; Pesquisar; Explorar e Questionar	8	11	5	7	13	18
Síntese	Adaptar; Desenvolver; Construir; Planejar; Realizar; Elaborar; Fazer/Efetuar; Criar; Conceber; Implementar e Intervir	8	12	4	7	12	19
Avaliação	Avaliar; Interpretar; Monitorar e Apreciar	6	6	3	4	9	10

A frequência com que os verbos foram utilizados na descrição dos RA encontra-se analisada consoante a quantidade de fichas das UC que referem diferentes verbos relativos a cada nível da taxonomia de Bloom e, também, apresentam o número total de itens presentes nas fichas das UC, isto é, verbos

⁷⁰ Ver anexo 9 – consultar tabelas da análise por UC da frequência dos verbos descritivos dos RA enunciados nas fichas das UC analisadas para uma análise mais aprofundada.

⁷¹ Representa o número de UC que apresentam verbos descritivos dos RA, isto é, o número de casos em que foram apresentados os itens em estudo

⁷² Representa o número de verbos descritivos dos RA, ou seja, o número de itens presentes

descritivos empregues nestas descrições, agrupados como componentes das diferentes dimensões da taxonomia de Bloom.

Através desta análise verifica-se que o nível do conhecimento é o mais assinalado pelos docentes nas fichas das UC, seguido do nível da aplicação. Por outro lado, a avaliação é o nível menos referido pelos docentes, apresentando valores bastante baixos, assim como o nível da análise é o segundo menos enunciado nas fichas das UC. Pode-se, pois, assumir que as aprendizagens mais pretendidas na definição de RA se traduzem pela memorização da informação e pelos conhecimentos transmitidos pelo professor, ou seja, uma ótica comportamentalista da aprendizagem, seguido pela aplicação destes conhecimentos a situações reais, isto é, segundo estratégias cognitivistas de aprendizagem.

Contrariamente, salienta-se a promoção da capacidade de fazer julgamentos baseados em evidências internas ou externas, correspondente ao nível da avaliação, como as aprendizagens menos referidas pelos docentes na formulação dos RA, o que significa que a abordagem (sócio-)construtivista da aprendizagem é a menos enunciada pelos docentes nas fichas das UC analisadas.

Assim, tendo em conta estes resultados, verifica-se que a aprendizagem ativa, a produção do próprio conhecimento, a apropriação da informação de forma reflexiva e crítica, não constituem aprendizagens muito ambicionadas pelos docentes, ou, pelo menos, não são por estes enunciadas. Maioritariamente, verifica-se que procuram estabelecer metas de aprendizagem que se traduzem em aprendizagens passivas, de memorização, recorrendo, por vezes, à sua posterior aplicação, numa ótica essencialmente dirigida e controlada pelo professor.

Estes dados, ao representarem os tipos de aprendizagem que os docentes pretendem que os estudantes adquiram durante a frequência das suas UC, parecem consistir em evidências empíricas bastante importantes na determinação dos MTP e da AA mobilizados nestes contextos de ES. Admitindo que, neste âmbito, a orientação pedagógica dos professores vai globalmente no sentido de que os estudantes adquiram conhecimento e saibam aplicar os conteúdos das UC que frequentam, torna-se então

necessário averiguar se os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação são consistentes com os RA pretendidos.

VI.3.2. – *Análise dos métodos de ensino*

Ao nível dos métodos de ensino efetuou-se uma análise que pretendeu aferir quais as técnicas e instrumentos mais referidos pelos docentes nas respetivas fichas das UC. Os conceitos determinados como unidades de registo para esta análise são sustentados pelo enquadramento teórico desenvolvido no capítulo IV referente aos métodos e instrumentos de ensino. No entanto, salienta-se que o inventário aqui apresentado e analisado foi especificamente construído em função das informações constantes nas fichas das UC, procurando alterar o mínimo possível a terminologia utilizada pelos docentes. O quadro nº15 ilustra um resumo dessa análise⁷³.

Quadro nº15:

Frequências de itens relativos aos métodos e instrumentos de ensino

Resultados de aprendizagem enunciados nas fichas das UC	Frequências		
	MIP	MIEIC	TOTAL
	20 UC	10 UC	30 UC
Itens			
Método expositivo	13	2	15
Exposição pelos estudantes	3	0	3
Exposição combinada com debate/discussão/ <i>brainstorming</i>	7	10	17
Demonstração/exemplificação	1	6	7
Recurso a audiovisuais	7	2	9
Resolução de exercícios e problemas	3	6	9
Análise de casos/textos	11	4	15
Utilização das ferramentas	5	9	14
Recurso a E-learning e Moodle	2	1	3
Realização de relatórios ou reflexões	9	0	9
Metodologia de projeto através do trabalho em grupo	5	5	10
Investigação-ação em contexto real	4	0	4
Trabalho Experimental/Laboratorial	1	1	2
Simulações/ <i>role-playing</i>	3	0	3
Tutoria/mentoria	4	1	5

De uma forma global, o método expositivo, com ou sem debate, apresenta-se como um dos métodos de ensino mais enunciados pelos docentes nas fichas das UC (trinta e duas vezes no total). Neste contexto, parece relevante salientar que, tendo em consideração a diferenciação clara

⁷³ Ver anexo 10 – consultar Tabelas da análise por UC da frequência dos métodos e instrumentos de ensino enunciados nas fichas das UC analisadas para uma análise mais aprofundada.

entre método expositivo e recurso a debate, discussão ou *brainstorming* postulada no enquadramento concetual, verificou-se nesta análise às fichas das UC que nenhum docente apresentava o recurso a debates sem o contextualizar e/ou combinar com o método expositivo, motivo pelo qual aparece nesta análise o item “exposição combinada com debates/*brainstorming*”.

Assim, realça-se que no MIP é definido, maioritariamente, o método expositivo sem referência ao debate, ou seja, maioritariamente dirigido pelo professor e remetendo os estudantes para um papel passivo de reprodução dos saberes, enquanto no caso do MIEIC grande parte das fichas das UC contem registos do recurso ao método expositivo seguido de debate, discussões ou *brainstorming*, possibilitando aos estudantes um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem-avaliação e estabelecendo uma relação entre professor-estudantes mais interativa. Deste modo, o método expositivo corresponde à transmissão de conhecimentos por parte do professor, sendo que, adotando o debate com os estudantes, este método se pode tornar um pouco mais emancipatório, dando oportunidade ao estudante para participar no desenvolvimento e explicação das informações relevantes para a UC.

Paralelamente, verifica-se também um recurso bastante frequente à análise de casos ou textos e à utilização de ferramentas (por exemplo: escalas e programas). Estes métodos de ensino possibilitam aos estudantes uma aprendizagem dos conteúdos lecionados através da aplicação dos conhecimentos e/ou manuseamento das ferramentas, desenvolvendo a capacidade de análise de situações, exercícios ou instrumentos designados pelo professor. No entanto, observa-se que estes métodos de ensino não pressupõem ainda uma aprendizagem verdadeiramente ativa porque implicam uma aplicação e uma análise controladas e orientadas essencialmente pelo professor. Salienta-se que o MIP apresenta um recurso mais significativo à análise de casos/textos do que o MIEIC, enquanto a utilização de ferramentas é mais frequentemente referida nas fichas das UC do MIEIC, comparativamente às do MIP.

Por outro lado, os métodos de ensino que implicam uma aprendizagem ativa do aluno, potenciadores de fomentar a sua emancipação e desenvolver a produção de conhecimentos, apresentaram uma frequência intermédia de registos nas fichas das UC, o que poderá ser visto como um indicador de alguma mudança característica do contexto de transição para o PB. Estes métodos de ensino são, principalmente, o recurso à metodologia de projeto, que no caso das fichas das UC analisadas, se apresenta sempre combinada com a aprendizagem colaborativa através do método de trabalho em grupo e, por vezes, articulada com a realização de relatórios ou reflexões, instrumento enunciado unicamente nas fichas das UC respeitantes ao MIP. Outros métodos de ensino que também são referidos nas fichas das UC analisadas com uma frequência mediana foram a resolução de exercícios/problemas e o recurso a audiovisuais.

Os métodos de ensino menos registados pelos docentes nas fichas das UC são a exposição de conteúdos pelos estudantes, estando esta unicamente presente nas fichas das UC do MIP, e o recurso a plataformas de E-learning, como por exemplo, o *Moodle*. Observa-se que estas opções menos frequentes nos docentes correspondem a métodos que incentivam e promovem a aprendizagem autónoma do estudante. Paralelamente, o trabalho experimental/laboratorial e as simulações/*role-playing*, que pressupõem a experimentação controlada, pelo professor, de aplicação de conhecimentos e competências, são também métodos muito pouco enumerados nestas fichas das UC. Por fim, é de destacar o facto de métodos de ensino baseados em simulações/*role-playing* apenas serem referidas por docentes pertencentes ao MIP.

De uma forma global, parece evidente o forte recurso a um MTP1, de tipo transmissivo por meio do método expositivo, concertado com alguns elementos de MTP2, de incitação da aplicação de conhecimentos através da análise de casos ou textos e da utilização de ferramentas. No entanto, salienta-se que a relevante frequência de registos que referem a exposição combinada com o debate, discussão ou *brainstorming* remete para um MTP3, traduzido pela apropriação de saberes através da interação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Por fim, realça-se ainda que, tendo em conta estes resultados, parece possível salientar o recurso a um MTP1 como uma característica de ambos os MI em estudo. Por seu turno, a adoção de métodos como o debate, discussão ou *brainstorming* como complementares à exposição no caso do MIEIC encontra-se fundamentalmente baseada num MTP3, sendo que, no que diz respeito ao MIP, é mais saliente a mobilização de métodos como a realização de relatórios ou reflexões, a exposição pelos estudantes e as *simulações/role-playing* caraterísticos de um MTP2/3.

Tendo em consideração esta descrição dos métodos de ensino enunciados pelos docentes, bem como a análise anteriormente realizada sobre os RA, globalmente, podem identificar-se as orientações e abordagens de ensino-aprendizagem que estão subjacentes aos discursos enunciados pelos docentes nas fichas das UC. Contudo, é indispensável compreender como é que estes processos são avaliados, permitindo uma aferição dos RA atingidos através da aplicação dos métodos de ensino adotados.

VI.3.3. – Análise dos procedimentos de avaliação

Neste âmbito, a análise das fichas das UC procurou também evidenciar quais os procedimentos de avaliação definidos pelos docentes no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação incluídos nos dois mestrados em estudo. A definição dos itens, ou unidades de registo, relativos aos procedimentos de avaliação definidos pelos docentes nas fichas das UC foi apoiada no enquadramento teórico desenvolvido neste trabalho mas baseada, essencialmente, nas informações enunciadas nas fichas das UC pelos docentes. Esses itens são constituídos pelos dispositivos definidos pelos docentes nas fichas das UC como constituintes do processo de avaliação, procurando através destas evidências esclarecer os procedimentos de avaliação enunciados e inferir possíveis indicadores dos tipos de AA veiculados, sendo o quadro nº16 uma sinopse da análise efetuada sobre estes registos⁷⁴:

⁷⁴ Ver anexo 11 – consultar tabelas da análise por UC da frequência dos procedimentos e dispositivos de avaliação enunciados nas fichas das UC analisadas para uma análise mais aprofundada.

Quadro nº16:

Frequências de itens relativos aos procedimentos de avaliação

Resultados de aprendizagem enunciados nas fichas das UC	Frequências		
	MIP	MIEIC	TOTAL
Dimensões	20 UC	10 UC	30 UC
Exames finais	12	3	16
Testes escritos e mini-testes	3	6	9
Exercícios/testes práticos	0	3	3
Participação nas aulas	2	3	5
Participação no fórum <i>Moodle</i>	1	0	1
Trabalho individual	9	1	10
Apresentação de trabalhos individuais	1	0	1
Trabalho em grupo	8	4	12
Apresentação do trabalho em grupo	4	4	8
Relatório escrito sobre o trabalho em grupo	5	4	9
Avaliação individual no trabalho em grupo	0	2	2

Uma apreciação global dos procedimentos de avaliação citados nas fichas das UC revela uma grande afluência do recurso a uma avaliação de tipo sumativo, concretizada através da aplicação de exames após a conclusão de um conjunto de conteúdos. Esta tendência é bastante visível no MIP. No entanto, no caso do MIEIC a realização de testes escritos/mini-testes é o dispositivo de avaliação mais frequentemente enunciado, o qual, apesar de ser distribuído ao longo do semestre, na ideia de concretizar uma avaliação contínua, recorre igualmente à aplicação de perguntas para medir e classificar o conhecimento adquirido, nomeadamente ao nível da memorização, ou seja, situa-se igualmente numa lógica de avaliação sumativa. Conclui-se, pois, que, em ambos os cursos, se pratica maioritariamente um controlo quantitativo e que os conhecimentos são geralmente aferidos apenas pelo professor através da aplicação de instrumentos de aferição dos conhecimentos após a conclusão de determinado conjunto de conteúdos programáticos.

Paralelamente, é também bastante enunciado como procedimento de avaliação, nas fichas das UC da amostra em estudo, os trabalhos em grupo realizados por meio da metodologia de projeto, maioritariamente avaliado através de dispositivos como relatórios escritos. Conforme foi exposto no capítulo IV, estes trabalhos em grupo constituem-se como procedimentos e dispositivos de avaliação mas também se configuram como métodos de ensino que pretendem ser meios para a promoção de aprendizagens significativas. Isto significa que, através da sua realização, o estudante concretiza tarefas de

avaliação e, ao mesmo tempo, realiza uma aprendizagem ativa, que pressupõe alguma autonomia no desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem, e colaborativa, que subentende a interação com os seus pares como meio produtor de aprendizagens, constituindo-se o professor como facilitador e orientador deste processo.

Relativamente à AA centrada nos trabalhos em grupo, constata-se que esta é partilhada e co-participada pelo estudante, os seus colegas e o docente. Assim, parece possível considerar que este recurso a trabalhos em grupo como um procedimento de avaliação se pode traduzir numa avaliação que permite gerar verdadeiras oportunidades de aprendizagem e que procura já alguma emancipação dos estudantes. Sobre este aspeto, constata-se ainda que, no caso do MIP, é frequente o recurso a trabalhos individuais como dispositivo de avaliação, os quais parecem também possibilitar uma aprendizagem autónoma e a produção do seu próprio conhecimento, embora não promovam uma aprendizagem colaborativa ou o trabalho em equipa.

Pelo contrário, procedimentos e dispositivos de avaliação como a participação no fórum *Moodle*, a apresentação de trabalhos individuais e a avaliação individual no trabalho de grupo são os que se demonstraram mais inexpressivos ao longo da análise dos registos dos docentes nas fichas das UC. Esta evidência parece significativa na medida em que estes elementos de avaliação são essencialmente focados em tarefas individuais do estudante. Em suma, pode-se admitir que enquanto os elementos constituintes de uma avaliação sumativa são essencialmente focados nos resultados individuais do estudante, opostamente, os componentes de uma avaliação contínua e mais de tipo formativo são particularmente centrados nos produtos de grupos de estudantes.

VI.4. Conclusões da análise das Fichas das Unidades Curriculares

Através destes resultados da análise das fichas das UC pode-se caracterizar a planificação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação em ambos os cursos, MIP e MIEIC, consoante a taxonomia criada para a realização deste estudo empírico.

Neste sentido, infere-se que os processos de ensino-aprendizagem-avaliação são orientados essencialmente para a regulação das aprendizagens. Esta conclusão é sustentada na congruência dos resultados das três análises anteriormente discutidas, na qual se verifica que a organização das fichas das UC em estudo se caracteriza pela valorização de RA que se configuram como aquisição de conhecimentos através da memorização da informação transmitida, exposta pelo docente (método expositivo) e aferida pela aplicação de procedimentos que medem e classificam essa aquisição de conhecimentos (exames finais e testes escritos).

Deste modo, situando a análise das fichas das UC na taxonomia desenvolvida para esta investigação, verifica-se, em primeiro lugar, a promoção de estratégias de aprendizagem comportamentalistas, a adoção de métodos de ensino correspondentes a um MTP1, isto é, transmissivo e de orientação normativa, e a aplicação de procedimentos de avaliação sumativos que correspondem, essencialmente, a uma avaliação quantitativa das aprendizagens.

Por outro lado, é também frequente a orientação para RA que implicam aplicação de conhecimentos, assim como o recurso a métodos de ensino como a análise de casos/textos e a utilização de ferramentas. Estes resultados da análise descrevem um tipo de orientação mais sustentada por estratégias de aprendizagem cognitivistas e métodos de ensino que correspondem a um MTP2, isto é, do tipo incitativo e de orientação pessoal, pois centram-se no desenvolvimento das capacidades dos estudantes através da aplicação dos seus conhecimentos e do manuseamento de materiais.

Paralelamente, o recurso a debates complementares ao método expositivo, principalmente no caso do MIEIC, inscreve estes métodos de ensino numa orientação mais aproximada a um MTP3. Do mesmo modo, verifica-se

que os trabalhos em grupo constituem métodos de ensino e procedimentos de avaliação também frequentemente enunciados nas fichas das UC de ambos os cursos. Nesse sentido, provavelmente poderá admitir-se que são deste modo produzidas algumas oportunidades de aprendizagem sócio-construtivista, através de métodos de ensino implementados numa ótica de MTP3, procurando que esta apropriação de conhecimentos seja avaliada de forma contínua, formativa e co-participada.

Contudo, não é evidente, apenas pelos registos observados nas fichas das UC, que os estudantes co-participem na AA, apesar de lhes ser facultado o acesso aos respetivos critérios de avaliação. Além disso, também não se constata através das fichas das UC o recurso explícito à auto-avaliação dos estudantes nem à avaliação através dos pares. Estas observações conduzem indispensavelmente à conclusão de que o recurso à avaliação formativa, de facto, convoca procedimentos ainda algo insipientes do ponto de vista da emancipação; assim está-se perante um registo que se caracteriza por elencar procedimentos mais característicos da avaliação formativa, mais próprios da regulação, de acordo com a terminologia da taxonomia definida para o eixo da avaliação, o que significa que não são enunciadas avaliações de tipo formativo e formador bem como de tipo formativo, alternativo e formador.

Verifica-se, em síntese, alguma congruência no que diz respeito à definição articulada entre os RA, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação descritos nas fichas das UC analisadas, correspondentes a um planeamento dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação mais próximo do pólo da regulação. Destaca-se ainda o facto de ser necessário ter em consideração que estas conclusões poderão ser “deslizantes” em relação aos diversos tipos de processos de ensino-aprendizagem-avaliação identificados, porque carecem de uma verificação sobre a interpretação ou representação que os docentes possuem sobre os diferentes RA, métodos de ensino e procedimentos de avaliação. Isto significa que os discursos escritos presentes nas várias fichas das UC analisadas não apresentam descrições sobre o significado que cada autor lhes atribui. Além disso, o vivido poderá ainda revelar-se substancialmente diferente do enunciado, fazendo com que as práticas reais no terreno se afastem significativamente destas conceções.

Por outro lado, o preenchimento das fichas das UC poderá ser influenciado pela sua pré-formatação, na qual a obrigatoriedade do preenchimento de algo determinado e uniformizado pela UP que remete para a incerteza de se os docentes realmente compreendem e respondem ao que é esperado que seja enunciado nas fichas das UC. Paralelamente, também é necessário ter em consideração que, no preenchimento destes documentos, poderá existir algum efeito de “cosmética” no sentido de corresponder às exigências do PB perante os requisitos definidos para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação no âmbito do EEES.

CAPÍTULO VII

Apresentação e discussão dos dados quantitativos sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem vividos

Este capítulo é construído tendo por objetivo a apresentação e discussão dos dados quantitativos recolhidos através da aplicação dos inquéritos por questionário desenvolvidos especificamente para este estudo e analisados estatisticamente por meio do programa SPSS. Neste sentido, as respostas que os docentes e os estudantes envolvidos na amostra em estudo apresentaram à primeira parte deste instrumento metodológico são aqui descritas, num primeiro ponto de apresentação dos dados, e interpretadas, num segundo momento de discussão de resultados.

VII.1. Apresentação dos dados empíricos quantitativos

Pretende-se, neste ponto, apresentar a análise estatística efetuada sobre dados empíricos quantitativos, tendo em consideração os resultados obtidos tanto nas análises fatoriais como nas análises multivariadas.

VII.1.1 – Resultados das análises fatoriais

Os dados relativos a cada um dos três eixos ensino-aprendizagem-avaliação foram submetidos a uma análise fatorial de componentes principais exploratória com o intuito de examinar a estrutura subjacente aos padrões de relação entre os diferentes itens. Posteriormente realizou-se uma análise destes dados no que concerne às suas implicações com e para a taxonomia teórica anteriormente desenvolvida.

VII.1.1.1.) Identificação dos fatores em cada eixo

→ Eixo Ensino:

Os doze itens do eixo ensino foram submetidos a uma análise de componentes principais com rotação ortogonal Varimax. Num primeiro momento foi excluído o item 1.4 (“Promove-se a reflexão sobre as implicações éticas, sociais e políticas do conhecimento”), devido ao seu baixo valor nas comunalidades (.224). A análise foi repetida com os 11 itens restantes. O valor do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (.882) revela que a solução fatorial é

adequada. Foram extraídos dois componentes com valores próprios superiores a 1.

Após rotação ortogonal Varimax, verifica-se que:

- o primeiro componente, explicando 44.64% da variância total é composto pelos seguintes itens e respetivos valores de saturação, ou cargas fatoriais:

Itens	Saturação
1.2	.856
1.1	.799
1.11	.783
1.5	.763
1.10	.750
1.3	.729
1.8	.728
1.7	.724

- o segundo componente, explicando 15.56% da variância é composto pelos seguintes itens e respetivas cargas fatoriais:

Itens	Saturação
1.12	.771
1.6	.763
1.9	.699

Todos os itens do segundo componente fazem parte da dimensão teórica “MTP1 (transmissivo)”. Os itens do primeiro componente à exceção de 1.3, colapsam as dimensões teóricas “MTP2 (incitativo)” e “MTP3 (apropriativo)”.

Calcularam-se os valores de consistência interna para o primeiro componente, excluindo o item 1.3 e para o segundo componente. Através do alpha de Cronbach, verifica-se que o primeiro componente apresenta um valor de consistência interna muito bom ($\alpha = .892$) e o segundo componente um valor aceitável ($\alpha = .624$). Nenhum dos valores de consistência interna aumentaria caso fosse excluído algum item das escalas.

→ Eixo Aprendizagem:

Os itens do eixo Aprendizagem foram submetidos a uma análise de componentes principais com rotação ortogonal Varimax, tendo-se excluído num momento inicial os itens 2.13 e 2.15 (“Os estudantes verificam por si próprios os erros de aprendizagem, refletindo sobre eles” e “Os estudantes são estimulados a seguirem apenas as instruções dadas pelo professor”), uma vez que apresentam valores de comunalidades abaixo de .40. O item 2.3 (“O

aumento dos conhecimentos é realizado com o auxílio do professor, melhorando o processamento da informação”) foi excluído por saturação cruzada em dois componentes. Repetiu-se a análise fatorial sem estes itens. O valor de KMO (.901) revela que a solução fatorial é adequada. Foram extraídos dois componentes com valores próprios superiores a 1.

Verifica-se então que:

- o primeiro componente, explicando 44.79% da variância total é composto pelos seguintes itens e respectivas cargas fatoriais:

Itens	Saturação
2.10	.843
2.2	.815
2.11	.775
2.6	.764
2.14	.764
2.9	.743
2.7	.734
2.5	.714
2.1	.668
2.16	.659

Constata-se que este componente colapsa itens pertencentes a 3 dimensões propostas *a priori*: “Cognitivismo”, “Construtivismo” e “Sócio-construtivismo”. A análise de consistência interna a estes itens através do alpha de Cronbach revela um valor considerado muito bom ($\alpha = .925$).

- o segundo componente, explicando 14.97% da variância é composto pelos seguintes itens e respectivas cargas fatoriais:

Itens	Saturação
2.8	.838
2.12	.812
2.4	.686

Todos os itens incluídos nesta escala pertencem à dimensão teórica “Comportamentalismo”. O valor do alpha de Cronbach revela que a consistência interna desta escala é aceitável ($\alpha = .709$), não subindo caso fosse excluído algum item.

→ Eixo Avaliação:

Os itens do eixo avaliação foram submetidos a uma análise de componentes principais com rotação ortogonal Varimax. Todos os itens apresentam valores de comunalidade acima dos .40. A análise extraiu três componentes com valores próprios acima de 1. O item 3.10 (“A avaliação é distribuída ao longo do semestre letivo e utilizada para regular o processo ensino-aprendizagem”) foi excluído por saturação cruzada em dois componentes. Repetiu-se a análise sem o item 3.10. O valor de KMO de adequação amostral é de .88.

Verifica-se então que:

- o primeiro componente, explicando 35.04% da variância total é composto pelos seguintes itens e respectivas cargas fatoriais:

Itens	Saturação
3.12	.820
3.11	.790
3.15	.695
3.14	.687
3.8	.648
3.16	.647

Estes itens fazem parte das dimensões propostas *a priori* “Avaliação Formativa”, “Avaliação Formativa e Formadora” e “Avaliação Formativa Alternativa e Formadora”. Submetendo estes itens a uma análise de consistência interna através do alpha de Cronbach, verifica-se que esta escala apresenta um $\alpha = .863$.

- o segundo componente, explicando 17.01% da variância é composto pelos seguintes itens e respectivas cargas fatoriais:

Itens	Saturação
3.2	.751
3.3	.700
3.7	.677
3.5	.633
3.4	.625

Todos os itens, à exceção de 3.5, fazem parte das dimensões propostas *a priori* “Avaliação Formativa”, “Avaliação Formativa e Formadora” e “Avaliação Formativa Alternativa e Formadora”. Através do alpha de Cronbach verifica-se que esta escala obtém um valor de consistência interna de $\alpha = .799$, não aumentando caso algum dos itens fosse excluído.

–finalmente, o terceiro componente, explicando 9.38% da variância dos dados é composto pelos seguintes itens e respectivas cargas fatoriais:

Itens	Saturação
3.9	.803
3.6	.788
3.1	.702
3.13	.663

Estes itens, à exceção de 3.6, fazem parte da dimensão proposta *a priori* “Avaliação Sumativa”. Submetendo esta escala a uma análise de consistência interna, através do alpha de Cronbach, verifica-se que esta pode ser classificada como aceitável ($\alpha = .665$).

VII.1.1.2.) Implicações com e para a taxonomia concebida – ajustamento a posteriori

Embora não existisse inicialmente a intenção de criar uma dicotomia na taxonomia teoricamente desenvolvida⁷⁵, o tratamento estatístico dos dados evidenciou em todas as dimensões uma estrutura que poderia ser dicotomizada para posterior análise dos resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário, embora no eixo avaliação existam dois componentes não independentes. Face a esta situação, utilizaram-se os seguintes procedimentos:

1. Tendo em consideração os resultados obtidos e procurando diferenciar melhor as respetivas escalas, admitiu-se inicialmente a possibilidade de excluir o item 3,14 (para se distinguir melhor o 1º do 2º componente, além dos itens 3,5 (para excluir a dimensão sumativa do 2º componente) e 3,6 (para excluir a dimensão formativa do 3º componente)⁷⁶:
 - 1º componente (35,04%) itens: 3,8(4); 3,11(4); 3,12(3); 3,14(2); 3,15(3); 3,16(4)
 - 2º componente (17,01%) itens: 3,2(2); 3,3(3); 3,4(4); ~~3,5(1)~~; 3,7(3)
 - 3º componente (9,38%) itens: 3,1(1); ~~3,6(2)~~; 3,9(1); 3,13(1)

⁷⁵ Conforme gráfico nº4, apresentado na página 226.

⁷⁶ Legenda sobre as dimensões relativas aos diversos itens do eixo avaliação: 1- Sumativa; 2- Formativa; 3- Formativa e Formadora; 4- Formativa Alternativa e Formadora.

Desta forma, para o eixo da Avaliação, seria possível configurar-se uma situação com um componente independente (3º) e dois componentes não independentes (1º e 2º) mas relativamente distintos⁷⁷.

2. Posteriormente, apesar da análise fatorial ter revelado aquelas três escalas, explorou-se a hipótese de utilizar apenas duas escalas, eliminando do 3º grupo do questionário os itens 3,2; 3,3; 3,4; 3,5 e 3,7 o que levaria a retirar da taxonomia a dimensão da Avaliação Formativa⁷⁸. Além disso, a fronteira horizontal definida no início sensivelmente a meio de cada eixo, foi deslocada um pouco mais para cima⁷⁹, procurando compatibilizar melhor a divisão regulação-emancipação com a dicotomia evidenciada entre os componentes incluídos em cada um dos três eixos.

3. Finalmente, a solução adotada foi a reintegração do item 3.14 na escala constituída pelos itens 3,8; 3,11; 3,12; 3,15 e 3.16, o que permitiu reconsiderar a fusão das três dimensões propostas *a priori* para o eixo da Avaliação (Formativa + Formadora + Formadora + Formativa Alternativa e Formadora) num componente único. Desta forma, decidiu-se que a “Avaliação Formativa” passaria inclusivamente a designar o conjunto daquelas três dimensões da avaliação. Para distinguir os dois componentes não independentes e (simultaneamente) relativos aquelas três dimensões optou-se pelos conceitos “Avaliação Formativa I” (1º componente) e “Avaliação Formativa II” (2º componente) e estabeleceu-se em definitivo a fronteira horizontal que marca a divisão entre regulação e emancipação (um pouco mais acima do inicialmente previsto⁸⁰).

Em conclusão, apesar de se poder admitir a existência de uma certa confusão conceptual da parte dos respondentes ao inquérito por questionário, é necessário ter em consideração que de acordo com os resultados das análises fatoriais efetuadas foram obtidos, ao nível da avaliação, três componentes, sendo dois dos quais não independentes no sentido em que incluem

⁷⁷ Ver gráfico 1 do anexo 12, referente à representação esquemática da taxonomia.

⁷⁸ Esta solução não era viável porque se perderia assim um fator que explica 17,01% da variância. Por outro lado, excluía-se o conceito de “avaliação formativa” indispensável do ponto teórico para este estudo.

⁷⁹ Ver gráfico 2 do anexo 12, referente à representação esquemática da taxonomia.

⁸⁰ Ver gráfico 3 do anexo 12, referente à representação esquemática da taxonomia.

exactamente as mesmas dimensões de avaliação propostas *a priori*: formativa - formativa e formadora - formativa alternativa e formadora.

Assim, analisando-se mais especificamente as duas escalas de forma a poder explicar as diferenças de resultados obtidos em relação à “Avaliação Formativa I” e “Avaliação Formativa II”, pode-se constatar que a escala da “Avaliação Formativa I” tem metade dos seus itens focalizados na Avaliação Formativa Alternativa e Formadora, o que a torna mais direccionada para esse tipo de avaliação do que a escala da “Avaliação Formativa II”.

Nesta perspetiva, embora as duas escalas avaliem as mesmas dimensões, não o fazem com o mesmo peso, ou profundidade, tornou-se evidente que a escala da AF-I se aproxima mais ao pólo da emancipação, enquanto a da AF-II se caracteriza ainda por aspetos mais inerentes ao pólo da regulação.



VII.1.1.3.) Matriz geral de correlações – legitimação do modelo taxonómico



Após a agregação de várias dimensões definidas *a priori* para os três eixos - ensino, aprendizagem e avaliação - de acordo com os componentes extraídos através das diversas análises efetuadas e depois da consequente redefinição (ou reposicionamento) da fronteira horizontal que marca a divisão entre regulação e emancipação, é possível constatar que, em termos globais, os valores obtidos na matriz geral de correlações (quadro nº17) constituem um bom suporte empírico para fundamentar e legitimar a estrutura dicotómica da taxonomia resultante *a posteriori*.

Quadro nº17:
Matriz geral de correlações

		Ensino MTP2/3 Incitativo/Apropriativo	Ensino MTP1 Transmissivo	Aprendizagem Cognitivismo Construtivismo Sócio-Construtivismo	Aprendizagem Comportamentalismo	Avaliação Formativa I	Avaliação Formativa II	Avaliação Sumativa
Ensino: MTP2/3 Incitativo/Apropriativo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	0,164 0,008	0,841 0	0,149 0,016	0,578 0	0,68 0	-0,144 0,02
Ensino: MTP1 Transmissivo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)		1	0,161 0,009	0,63 0	0,021 0,731	0,227 0	0,571 0
Aprendizagem: Cognitivismo, Construtivismo, Sócio-Construtivismo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)			1	0,187 0,002	0,602 0	0,704 0	-0,175 0,005
Aprendizagem: Comportamentalismo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)				1	0,152 0,014	0,254 0	0,597 0
Avaliação: Formativa I	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)					1	0,628 0	-0,225 0
Avaliação: Formativa II	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)						1	-0,049 0,428
Avaliação: Sumativa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)							1

Legenda:

 Correlações positivas elevadas
 Correlações positivas baixas

 Correlações não significativas
 Correlações negativas

Em termos mais específicos, importa referir que:

➤ Existem correlações positivas elevadas entre os três componentes identificados no pólo da regulação o que indica uma certa correspondência inter-dimensional entre: Ensino Transmissivo (MTP1) – Aprendizagem Comportamentalista – Avaliação Sumativa.

➤ Existem correlações positivas elevadas entre os três componentes identificados no pólo da emancipação o que indica uma certa correspondência inter-dimensional entre: Ensino Incitativo + Apropriativo (MTP2/3) – Aprendizagem Cognitivista + Construtivista + Sócio-Construtivista – Avaliação Formativa I e II.

➤ Existem ainda correlações positivas elevadas entre os dois componentes identificados no pólo da emancipação para o eixo da avaliação, ou seja, entre Avaliação Formativa I e Avaliação Formativa II. (Nota: será posteriormente analisado, na discussão dos resultados, porque é que os indivíduos inquiridos deram respostas em relação à Avaliação Formativa + Formadora + Formativa Alternativa e Formadora de uma forma que agrega os itens relativos aquelas três dimensões em dois componentes não independentes).

➤ Existem correlações negativas entre o componente Avaliação Sumativa identificado no pólo da regulação e todos os outros componentes identificados no pólo da emancipação, a saber: Ensino Incitativo + Apropriativo (MTP2/3); Aprendizagem Cognitivista + Construtivista + Sócio-Construtivista; Avaliação Formativa I e Avaliação Formativa II (embora muito baixa e não significativa neste último caso).

VII.1.2. – Resultados das análises multivariadas

Para todas as análises de variância efetuadas adotou-se um nível de significância de 5%. Além disso, adotou-se por pontos em vez de vírgulas como sistema de representação de casas decimais⁸¹.

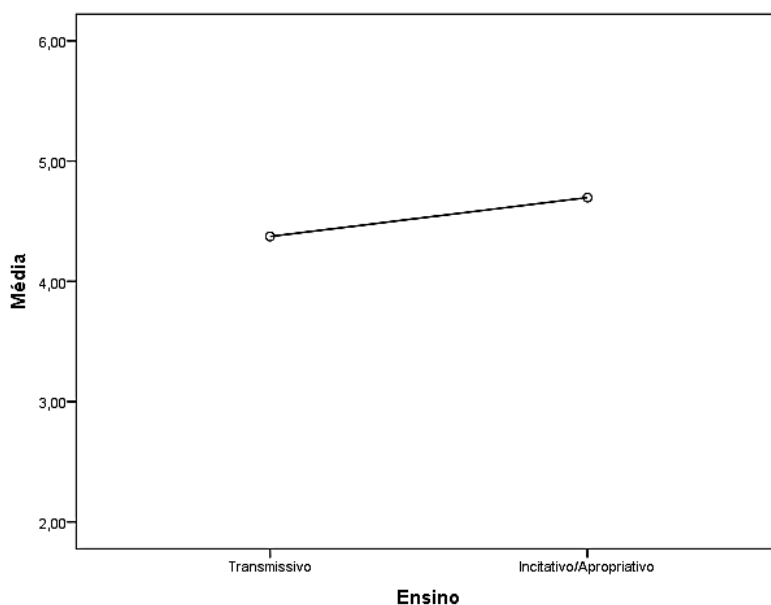
⁸¹ Para uma consulta mais detalhada dos valores obtidos em termos de médias e desvios padrão ver anexo 13.

VII.1.2.1.) Comparação por eixos (ensino, aprendizagem e avaliação) – Panorama geral

Compararam-se as dimensões de cada um dos eixos, no sentido de compreender se as percepções de estudantes e professores se inclinam para o pólo da Emancipação ou da Regulação. Os valores obtidos para o ensino, aprendizagem e avaliação foram os que a seguir se apresentam.

→ Eixo Ensino:

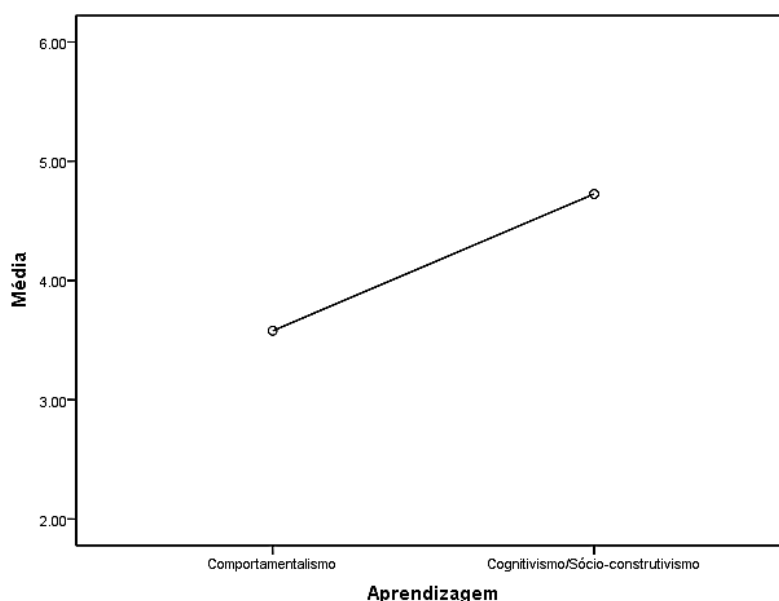
Um teste t para amostras emparelhadas revelou que os participantes apresentam valores mais elevados para a dimensão incitativo/apropriativo ($M = 4.50$; $DP = 1.24$) do que para a dimensão transmissivo ($M = 4.37$; $DP = 1.18$) ($t(260) = 3.337$, $p = .001$).



→ Eixo Aprendizagem:

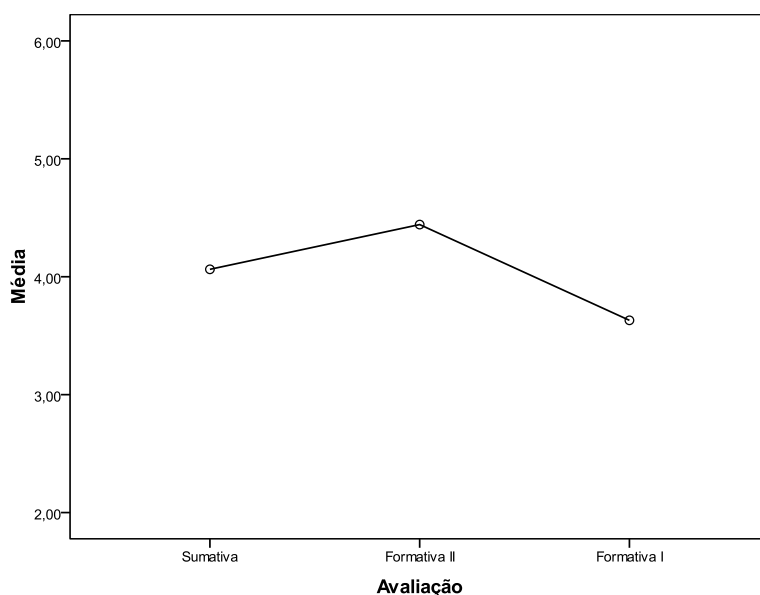
Um teste t para amostras emparelhadas revelou valores mais elevados para a dimensão cognitivismo/sócio-construtivismo⁸² ($M = 4.73$; $DP = 1.80$) do que para a dimensão comportamentalismo ($M = 3.58$; $DP = 1.37$) ($t(260) = 11,350$, $p < .001$).

⁸² É importante salientar que o termo «cognitivismo/sócio-construtivismo» é aqui empregue com o intuito de abreviar o conjunto das três estratégias de aprendizagem em estudo – cognitivismo, construtivismo e sócio-construtivismo – que foram identificadas pela análise fatorial como um só componente.



→ Eixo Avaliação:

Uma análise de variância de medidas repetidas revelou um efeito principal para a avaliação ($F(2, 520) = 24.412, p < .001$). Análise *post-hoc* com correção de Bonferroni revelou valores significativamente mais altos para a dimensão avaliação formativa II ($M = 4.44; DP = 1.24$), seguido das dimensões avaliação sumativa ($M = 4.06; DP = 1.56$) e avaliação formativa I ($M = 3.63; DP = 1.34$).



VII.1.2.2.) Comparação por anos – 1º ano e 4º ano:

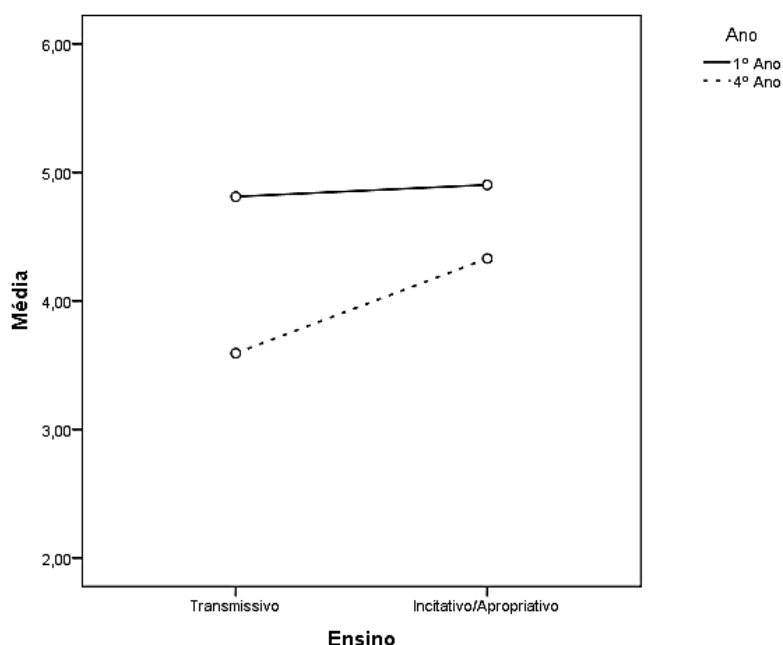
Neste ponto, descrevem-se apenas os efeitos principais para as variáveis inter-sujeitos (Professores/Estudantes, Anos, Instituições, Número de estudantes e Médias de classificações), uma vez que para as dimensões os

efeitos foram atrás apresentados. Por outro lado, apenas se apresentam análises para o efeito intra-sujeitos (Ensino-Aprendizagem-Avaliação) quando as interações são significativas.⁸³

→ Eixo Ensino:

Uma análise de variância com ano como fator inter-sujeitos e eixo ensino como fator intra-sujeitos revela um efeito significativo para ano ($F(1, 259) = 71.869, p < .001$) e uma interação significativa ano*ensino ($F(1, 259) = 12.533, p = .001$).

Realizando análises ao eixo ensino por ano, verifica-se que para o 1º ano não existem diferenças significativas relativamente às duas dimensões ($t(166) = .773, ns$), enquanto que os respondentes do 4º ano apresentam valores significativamente mais altos para a dimensão incitativo/apropriativo ($M = 4.33; DP = 1.38$) do que para a dimensão transmissivo ($M = 3.60; DP = 1.11$) ($t(93) = 4.563, p < .001$).

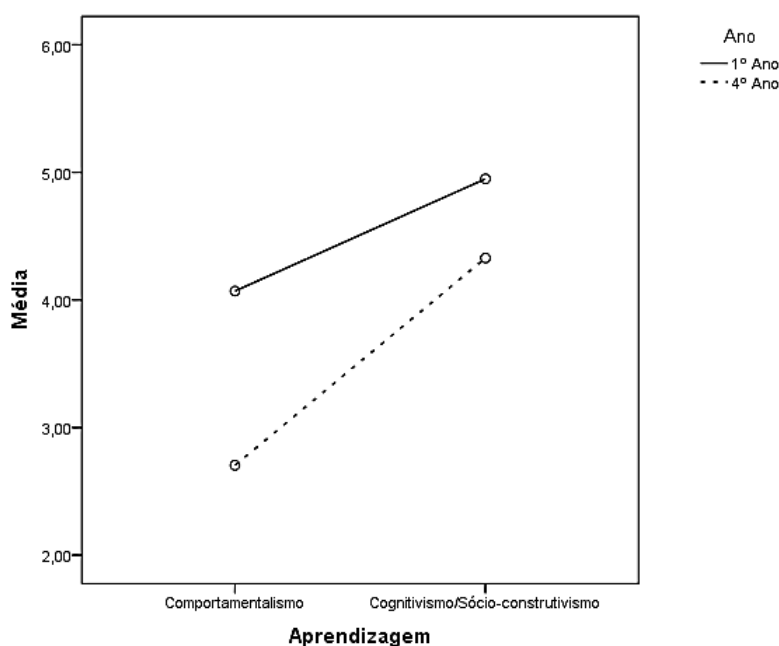


⁸³ Para consulta mais detalhada ver anexo 13 – quadro de todas as médias e desvios padrão obtidos, ao nível do ensino, da aprendizagem e da avaliação, através do tratamento estatístico às respostas das questões de escolha múltipla do inquérito por questionário.

→ Eixo Aprendizagem:

Verifica-se um efeito de ano ($F(1, 259) = 79.578, p < .001$) e uma interação ano*aprendizagem ($F(1, 259) = 13.127, p < .001$).

Decompondo a interação verifica-se que, apesar de existirem efeitos significativos em ambos os grupos, no sentido de valores mais altos para a dimensão cognitivismo/sócio-construtivismo, o efeito é mais marcado no grupo do 4º ano ($t(93) = 9.481, p < .001$), com valores claramente mais reduzidos para a dimensão comportamentalismo, do que no grupo do 1º ano ($t(166) = 7.285, p < .001$).

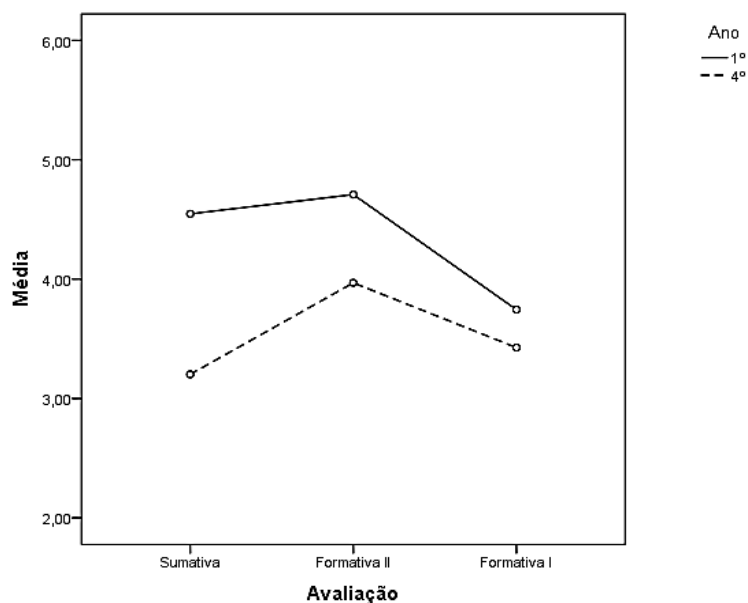


→ Eixo Avaliação:

Verifica-se um efeito de ano ($F(2, 259) = 64.058, p < .001$) e uma interação ano*avaliação ($F(2, 259) = 9.363, p = .001$).

Decompondo a interação realizando análises de variância para ambos os grupos e através de comparações *post-hoc* com correção para comparações múltiplas verifica-se que, apesar de o efeito de avaliação se manter em ambos os grupos ($F(2, 332) = 23.445, p = .001$ para o 1º ano e $F(2, 186) = 9.661, p = .001$ para o 4º ano), enquanto que no 1º ano os valores são significativamente mais baixos para a dimensão avaliação formativa I do que para as dimensões avaliação formativa II e avaliação sumativa, que não diferem entre si, para o 4º ano os valores são significativamente mais elevados para a componente

avaliação formativa II, não diferindo quanto aos valores para a dimensão avaliação formativa I e avaliação sumativa.

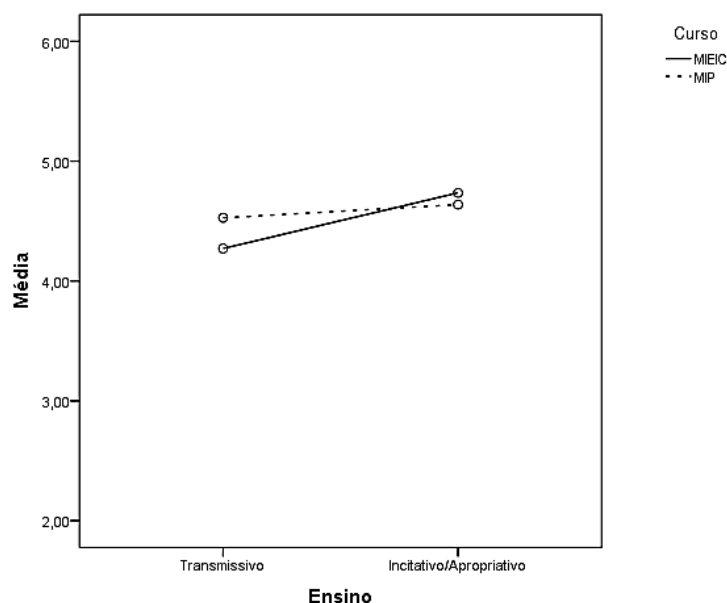


VII.1.2.3.) Comparação por cursos – MIEIC e MIP:

→ Eixo Ensino:

Uma análise de variância com curso como fator inter-sujeitos e eixo ensino como fator intra-sujeitos revela um efeito de curso ($F(1, 259) = 8.508, p = .004$) e uma interação marginalmente significativa curso*ensino ($F(1, 259) = 3.220, p = .074$).

Decompondo a interação, verifica-se que enquanto que os respondentes do MIEIC apresentam valores significativamente mais altos para a dimensão incitativo/ apropriativo ($M = 4.74; DP = 1.26$) do que para a dimensão transmissivo ($M = 4.27; DP = 1.37$) ($t(156) = 4.154, p < .001$), a diferença entre as dimensões para os respondentes do MIP não atinge a significância ($t(103) = 0.636, ns$).



→ Eixo Aprendizagem

Relativamente a este eixo, apenas se verifica o efeito para esta variável, já descrito nos efeitos principais.

→ Eixo Avaliação:

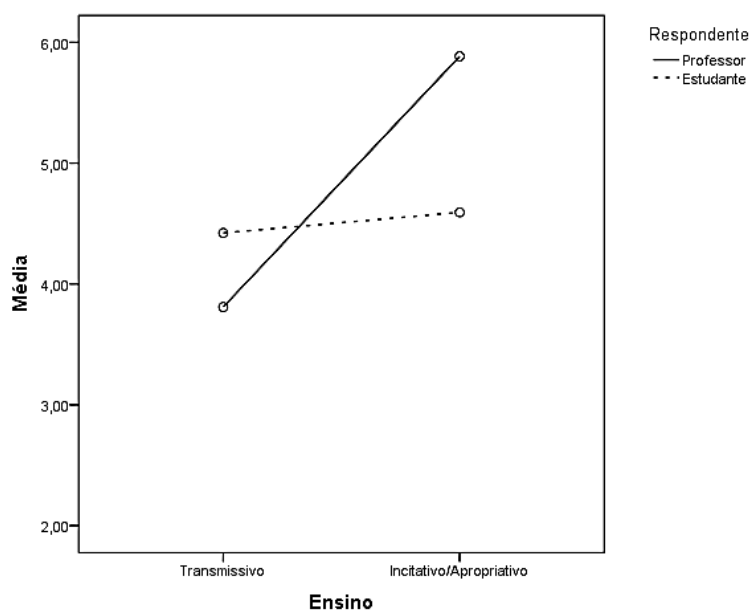
Verifica-se um cenário idêntico para o eixo avaliação, sendo esta a única variável com efeito significativo, isto é, os valores para as dimensões pertencentes ao eixo avaliação não diferem consoante o curso.

VII.1.2.4.) Comparação entre respondentes – professores e estudantes:

→ Eixo Ensino:

Realizando a comparação professores-estudantes (variável respondente) para o eixo ensino, verifica-se um efeito para ensino (já descrito), e uma interação significativa respondente*ensino ($F(1, 259) = 31.896, p < .001$).

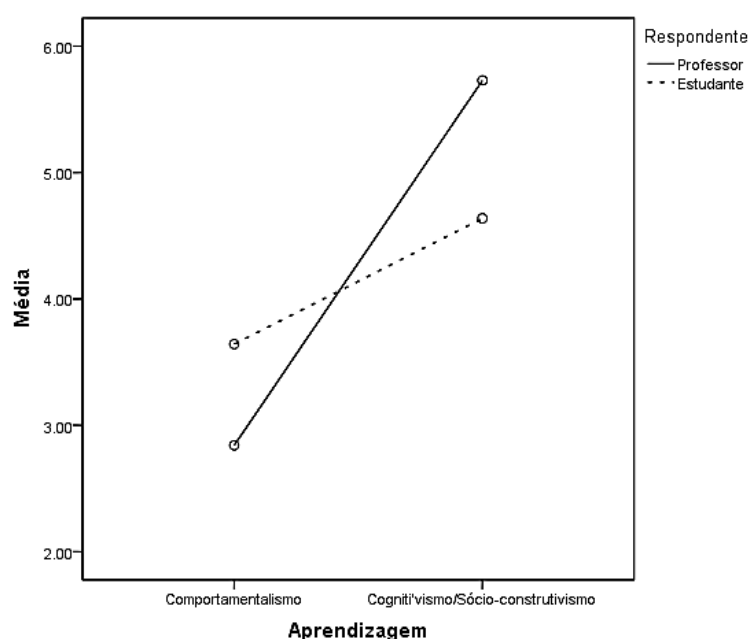
Decompondo a interação verifica-se que os professores apresentam valores significativamente mais altos na dimensão incitativo/apropriativo ($M = 5.88; DP = 0.77$) do que na dimensão transmissivo ($M = 3.81; DP = 1.01$) ($t(20) = 7.066, p < .001$); nos estudantes este efeito é marginalmente significativo ($t(239) = 1.770, p = .078$).



→ Eixo Aprendizagem:

Verifica-se um efeito para aprendizagem (já descrito), e uma interação respondente*aprendizagem ($F(1, 259) = 28.697, p < .001$).

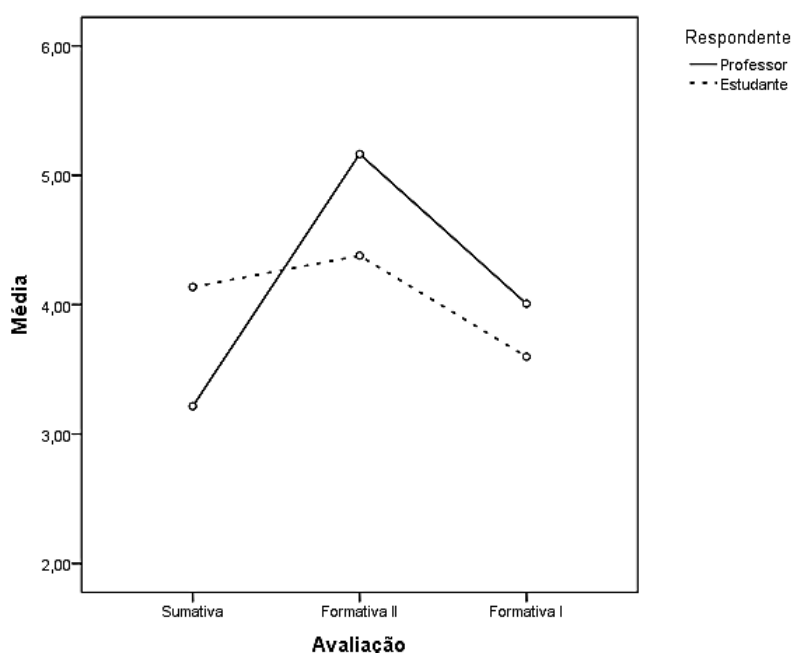
Decompondo a interação, verifica-se que para ambos os grupos as respostas à dimensão cognitivismo-sócio construtivismo (professores $M = 5.72$, $DP = 0.69$; estudantes $M = 4.64$, $DP = 1.17$) são mais elevadas do que à dimensão comportamentalismo (professores $M = 2.84$, $DP = 1.06$; estudantes $M = 3.64$, $DP = 1.38$) com um efeito mais marcado para os professores (professores $t(20) = 8.97, p < .001$; estudantes $t(239) = 9.89, p < .001$).



→ Eixo Avaliação:

Verifica-se o já descrito efeito de avaliação e uma interação entre respondente e avaliação ($F(2, 518) = 9.076, p = .001$).

Decompondo a interação, verifica-se que o efeito de avaliação se mantém significativo em ambos os grupos (professores $F(2, 40) = 11.002, p = .002$; estudantes $F(2, 478) = 22.593, p < .001$). No entanto, enquanto para o grupo dos professores a dimensão sumativa é significativamente inferior às restantes, para o grupo dos estudantes, verifica-se que a avaliação formativa I é significativamente inferior, não diferindo as restantes dimensões.



VII.1.2.5.) Comparação entre número de estudantes (muitos vs. poucos) e entre média de classificações (altas vs. baixas):

No sentido de verificar o efeito do número de estudantes e da média de classificações das UC nos 3 eixos, realizou-se para cada um dos eixos, uma análise de variância com nº de estudantes (muitos vs. poucos) e classificação média (altas vs. baixas).

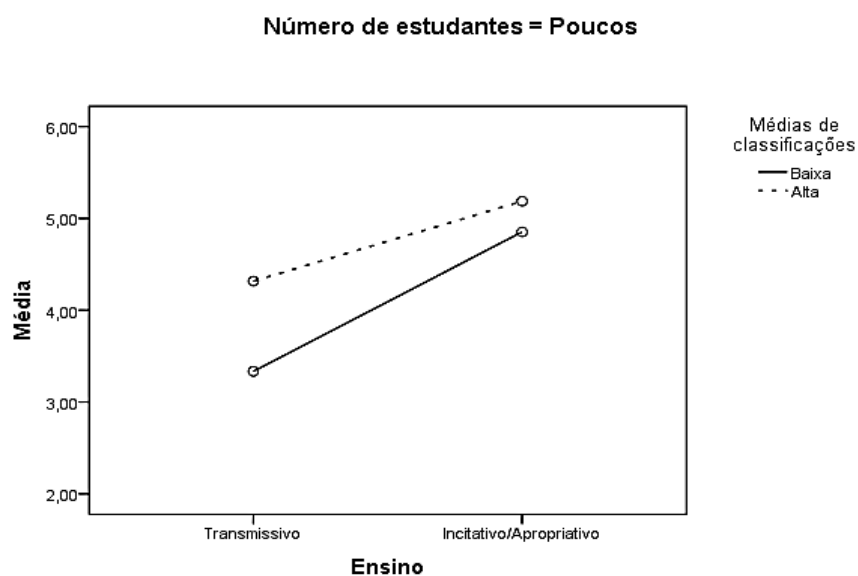
→ Eixo Ensino:

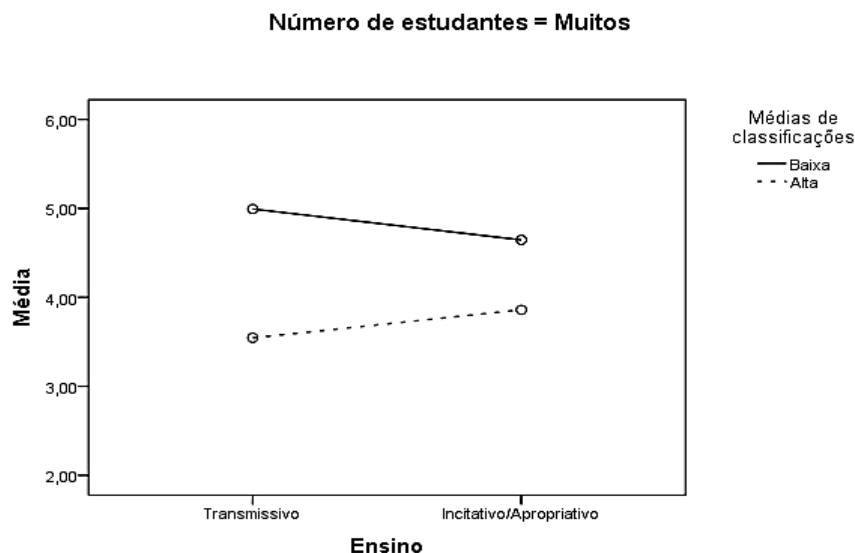
Verifica-se o efeito de ensino (já descrito), um efeito para classificação ($F(1, 257) = 3.892, p = .05$), uma interação ensino* nº de estudantes ($F(1, 257) = 36.201, p < .001$), uma interação nº de estudantes*classificação ($F(1, 257) = 58.507, p < .001$) e uma interação de segunda ordem ensino*nº de

estudantes*classificação ($F(1, 257) = 10.561, p = .001$). No sentido de decompor a interação de segunda ordem realizou-se a análise separadamente para os respondentes de UC com muitos e poucos estudantes.

Para os respondentes das UC com poucos estudantes verifica-se um efeito de ensino ($F(1, 103) = 58.372, p < .001$), um efeito de classificação ($F(1, 103) = 13.532, p < .001$) e uma interação ensino*classificação ($F(1, 103) = 4.283, p = .041$). A interação revela que enquanto que respondentes de UC com altas e baixas classificações não diferem quanto à dimensão incitativo/apropriativo, os de UC com baixas classificações apresentam valores relativamente mais baixos ($M = 3.33, DP = 1.27$) para a dimensão transmissivo do que os respondentes de UC com altas classificações ($M = 4.32, DP = 0.95$) ($t(103) = -4.292, p < .001$).

Nas UC com muitos estudantes, verifica-se um efeito de classificação ($F(1, 154) = 57.348, p < .001$) e uma interação ensino*classificação ($F(1, 154) = 6.745, p = .010$). A interação revela que enquanto que os respondentes de UC com baixas classificações apresentam valores significativamente mais altos para a dimensão transmissivo ($M = 4.99, DP = 0.93$) do que para a dimensão incitativo/apropriativo ($M = 4.65, DP = 1.16$) ($t(112) = -2.537, p = .013$), não existe qualquer diferença significativa para os de UC com classificações altas ($t(42) = 1.556, ns$).





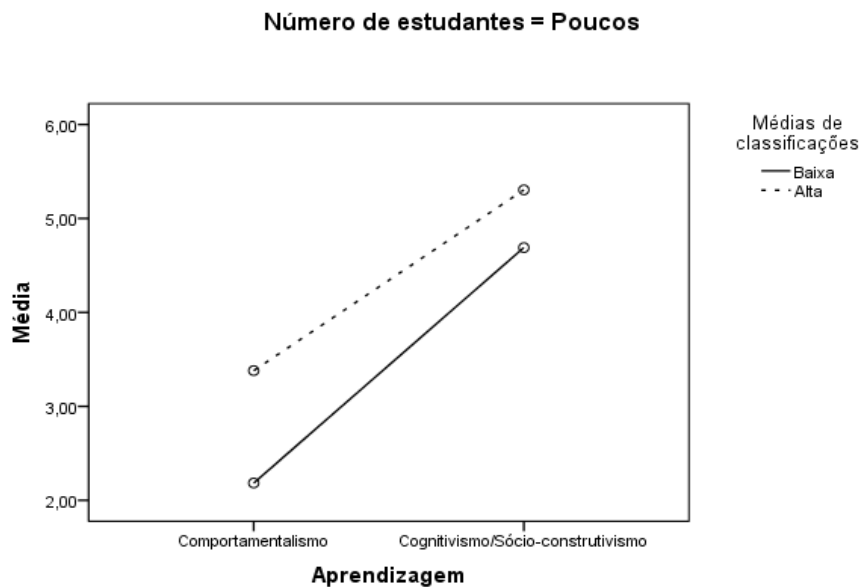
→ Eixo Aprendizagem:

Verifica-se o efeito de aprendizagem (já descrito), assim como uma interação significativa aprendizagem*nº estudantes ($F(1, 257) = 60.365, p < .001$), uma interação nº estudantes*classificação ($F(1, 257) = 77.215, p < .001$) e uma interação de segunda ordem aprendizagem*nº estudantes*classificação ($F(1, 257) = 8.846, p = .003$).

Realizando análises para as UC com alto e baixo número de estudantes, verifica-se:

- Para as UC com baixo número de estudantes existe um efeito de aprendizagem ($F(1, 103) = 3.077, p = 178.786, p < .001$) e um efeito de classificação ($F(1, 103) = 23.702, p < .001$), não se verificando interação.
- Para as UC com alto número de estudantes verifica-se um efeito de aprendizagem ($F(1, 154) = 29.001, p < .001$), um efeito de classificação ($F(1, 154) = 62.742, p < .001$) e uma interação aprendizagem*classificação ($F(1, 154) = 6.389, p = .012$).

Tanto para os respondentes de UC com altas classificações como para os respondentes de UC com baixas classificações as respostas à dimensão cognitivismo/sócio-construtivismo são superiores às da dimensão comportamentalismo, sendo o efeito mais forte para os respondentes de UC com altas classificações.



→ Eixo Avaliação:

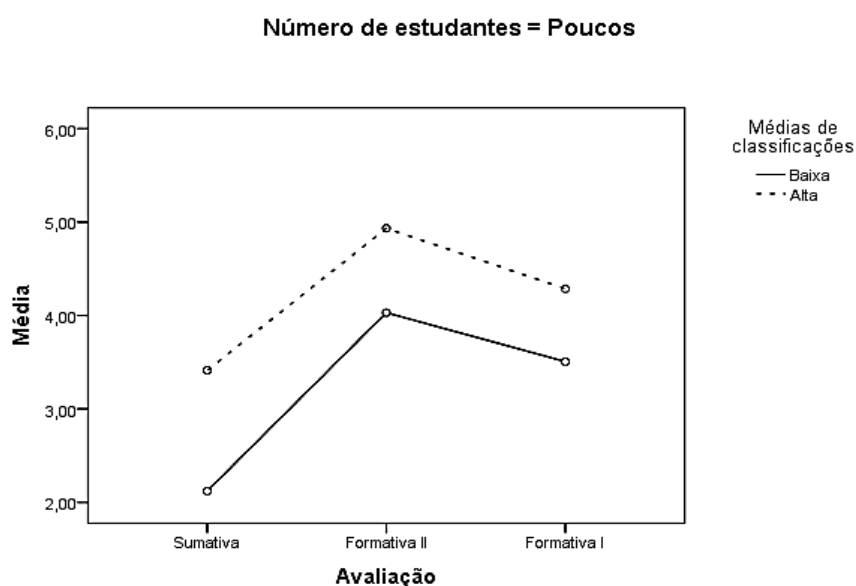
Verifica-se o efeito de avaliação (já descrito), um efeito de n° estudantes ($F(1, 257) = 6.486, p = .011$), um efeito de classificação ($F(1, 257) = 4.427, p = .036$), uma interação n° estudantes*classificação ($F(1, 257) = 45.008, p < .001$), uma interação avaliação*n° estudantes ($F(2, 514) = 61.252, p < .001$) e ainda uma interação avaliação*n° estudantes*classificação ($F(2, 514) = 5.365, p = .010$).

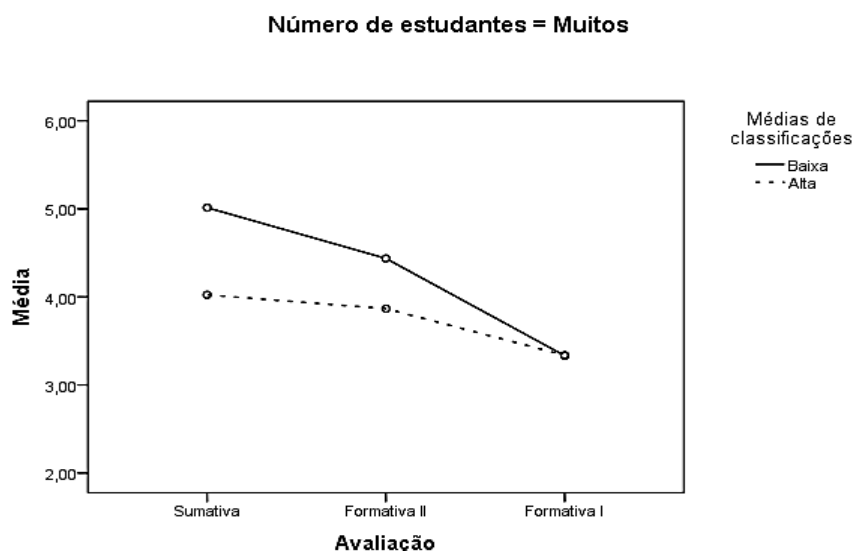
No sentido de decompor a interação de segunda ordem analisaram-se as UC com alto e baixo número de estudantes separadamente.

Para as UC com poucos estudantes verifica-se um efeito de avaliação ($F(2, 206) = 50.787, p < .001$), e um efeito de classificação ($F(1, 103) = 29.462, p < .001$), não se verificando interação avaliação*classificação. A dimensão avaliação formativa II ($M = 4.68, DP = 1.25$) tem valores significativamente mais elevados, seguida da dimensão avaliação formativa I ($M = 4.07, DP = 1.26$) e da dimensão avaliação sumativa ($M = 3.06, DP = 1.44$).

Para as UC com alto número de estudantes, verifica-se um efeito de avaliação ($F(2, 308) = 33.207, p < .001$), um efeito de classificação ($F(1, 154) = 14.143, p < .001$) e uma interação avaliação*classificação ($F(2, 308) = 5.641, p = .008$).

A análise desta interação revela que respondentes de UC com altas e baixas classificações não diferem para a dimensão avaliação formativa I ($t(154) = 0.02, ns$), mas que os respondentes de UC com baixas classificações atribuem valores mais elevados quer à dimensão avaliação formativa II ($M = 4.44, DP = 1.21$) quer à dimensão avaliação sumativa ($M = 5.01, DP = 1.24$) do que os respondentes de UC com altas classificações (avaliação formativa II $M = 3.87, DP = 1.17$; sumativa $M = 4.02, DP = 0.95$) (avaliação formativa II $t(154) = 2.657, p = .009$; sumativa $t(154) = 4.725, p < .001$).





VII.2. Discussão dos dados empíricos quantitativos

A partir dos dados apresentados no ponto anterior, resultantes do tratamento estatístico efetuado sobre as respostas às questões de escolha múltipla do inquérito por questionário, aplicado a professores e estudantes das UC analisadas que constituem a amostra, apresenta-se agora a análise e discussão dos resultados obtidos face aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação vivenciados por aqueles atores.

VII.2.1 – Dimensão Ensino

A análise e discussão dos dados empíricos relativos à dimensão ensino inicia-se por uma apreciação global, efetuando-se depois apreciações comparativas, a saber: dados relativos ao 1º ano e ao 4º ano; MIEIC e MIP; percepções de professores e de estudantes; UC com diferentes características (número de estudantes e média de classificações).

VII.2.1.1.) Apreciação global:

Em relação aos métodos de ensino, a partir dos dados estatísticos apresentados no ponto anterior relativos às UC estudadas, é possível concluir que, globalmente, professores e estudantes percecionam os MTP vivenciados como sendo tendencialmente um pouco mais de tipo incitativo/apropriativo do que de tipo transmissivo.

Estes sinais de mudança para práticas educativas mais emancipatórias parecem indiciar que, tal como sustentam Barr e Tagg (1995) em relação aos EUA, “subtilmente, mas profundamente estamos mudando para um novo paradigma: a universidade é uma instituição que existe para produzir aprendizagem” e já não somente para “providenciar/fornecer ensino” (p. 13). Também na Europa, e nomeadamente no Reino Unido, segundo Biggs (2003a), uma mudança ‘libertadora’ está em curso no âmbito do ES, colocando um ênfase maior no que os estudantes fazem do que no que os professores fazem dentro da sala de aula.

A tendência observada neste estudo, que situa os MTP vivenciados um pouco mais de tipo incitativo/apropriativo do que transmissivo, apesar de não ser ainda muito expressiva parece indicar que se vive atualmente uma fase de transição no que diz respeito aos métodos de ensino utilizados, congruente com as presentes modificações educativas e curriculares impulsionadas pelo PB. Ou seja, constata-se a existência de diferentes tipos de MTP, em simultâneo, que poderão coexistir na(s) mesma(s) UC ou caracterizar diferencialmente diversas UC. Seguidamente, procura-se analisar de uma forma mais específica aquela tendência geral, equacionando-a em relação às diferentes variáveis em estudo.

VII.2.1.2.) Apreciação comparativa entre 1º ano e 4º ano:

Uma análise comparativa por anos, dos cursos frequentados pelos estudantes, permite constatar que no 4º ano o recurso aos MTP2/3 se verifica com maior intensidade, enquanto no 1º ano é tão frequente o uso do MTP1 como do MTP2/3. Estes dados parecem reforçar a ideia de que, no 4º ano, a maturidade dos estudantes, assim como a complexidade dos conteúdos e a exigência do desenvolvimento de competências mais de tipo profissional que propedêutico, constituem provavelmente fatores importantes (das UC) e que são tidos em consideração quando se opta por um maior recurso aos MTP incitativos/apropriativos.

A este propósito, é relevante lembrar que há abordagens que defendem mesmo a adoção do conceito de andragogia (Knowles, 1972), mais relacionado com a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida. De facto, a

andragogia insere-se mais numa lógica de suporte da aprendizagem e focaliza-se no estudante enquanto aprendente, enquanto a pedagogia está mais relacionada com o ensino e centra-se sobretudo no professor (Conner, 2005). Em síntese, pode-se assumir, como Yoshimoto, Inenaga e Yamada (2007) que “alguns recursos, disposições e orientações pedagógicas são mais relevantes para os [...] estudantes maduros/graduados e que outros são sobretudo para os estudantes mais jovens” (p.87).

Assim, em relação ao 1º ano, um recurso com idêntica intensidade de utilização dos vários MTP parece evidenciar alguma necessidade de se continuar a utilizar um MTP transmissivo, a par de outros tipos que fomentam mais a emancipação e que tenham em conta a complexidade das situações. Admite-se que um maior protagonismo e diretividade do professor possam ser necessários face à menor maturidade dos estudantes. Por outro lado, o recurso a este MTP de tipo transmissivo, poderá também ser mais adequado a uma aprendizagem de competências propedêuticas, geralmente adquiridas e/ou desenvolvidas no início do itinerário pedagógico dos estudantes. Além disso, o recurso a procedimentos que se enquadram no MTP1 poderá ainda (ou também) constituir uma forma de auxiliar a transição evolutiva da aprendizagem para conteúdos cada vez mais complexos, dando progressivamente lugar à utilização dos MTP2/3.

Tal situação, que também inclui a exposição como uma das metodologias de ensino, parece inserir-se na lógica de um novo paradigma da aprendizagem que, conforme destacam Barr e Tagg (1995), surge como mais abrangente ao nível da possibilidade de articular diferentes métodos de ensino para proporcionar melhores aprendizagens⁸⁴. É o que sustenta Moulding (2010) quando afirma que a orientação do ensino centrado no estudante pode ser reforçada através da interação entre diversas atividades de aprendizagem, incluindo mesmo o contributo das palestras.

⁸⁴ Segundo esta abordagem, “nem todos os elementos do novo paradigma são contrários aos correspondentes elementos do antigo; o novo inclui muitos elementos do antigo dentro de um maior domínio de possibilidades. O paradigma da aprendizagem não proíbe a exposição/palestra, por exemplo. A exposição torna-se um dos muitos possíveis métodos, todos avaliados na base da sua capacidade para promover aprendizagem adequada/apropriada” (Barr e Tagg, 1995:15).

VII.2.1.3.) Apreciação comparativa entre os cursos MIEIC e MIP:

Uma análise comparativa por cursos permite constatar que no MIEIC (FEUP) se verifica uma tendência um pouco mais elevada para se recorrer a MTP2/3, enquanto no caso do MIP (FPCEUP) não existe grande diferença entre a utilização do MTP1 e dos MTP2/3. Parece relevante admitir-se aqui uma hipótese interpretativa no sentido de que esta diferença, que existe no recurso a diferentes MTP no âmbito das UC estudadas, se poderá dever eventualmente à forte componente laboratorial que caracteriza as metodologias pedagógicas usadas no MIEIC (FEUP), em detrimento de métodos mais clássicos e expositivos⁸⁵.

VII.2.1.4.) Apreciação comparativa entre perceções de professores e de estudantes:

Tendo como foco de análise as perceções de professores e de estudantes, ao efetuar-se uma comparação entre elas, constata-se que os professores consideram que é mais frequente o recurso ao MTP2/3, enquanto para os estudantes não existe grande diferença na utilização dos diversos MTP. Esta diferença de perceções sobre os métodos de ensino desenvolvidos poderá, de algum modo, indicar a existência de expectativas de mudança, mais desejadas do que reais, por parte dos docentes.

A este propósito, Geraldo, Vindel e Jaén (2010)⁸⁶, através de um estudo que compara perceções de professores e estudantes sobre o impacto das mudanças induzidas pelo PB, alertam que alguns “professores [...] podem adotar esta mudança sem acreditar nela e estão a tentar atender às exigências de mudança não para o bem dos seus alunos, mas apenas porque se espera que aconteça” (p.30).

⁸⁵ Em relação a este aspeto, é também importante ter em consideração que quando os professores “experienciam a sua temática de forma atomística e menos integrada experienciam o seu ensino mais como transmissão de informação e focado no professor, enquanto aqueles com uma experiência de compreensão mais integrada e holística sobre a sua temática experienciam o seu ensino mais como uma mudança concetual e focaliza no estudante” (Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden & Lueckenhausen, 2005:137).

⁸⁶ Além disso, estes autores lançam o “aviso de que poderia ajudar-nos a repensar que tipo de trabalho de grupo estamos a promover, se é um verdadeiro trabalho de colaboração ou se simplesmente estamos a fazê-los terem mais trabalho e talvez até menos valorizado do que deveria ser na avaliação” (*Idem*).

Paralelamente, a primeira fase de transição inerente ao PB, ao inserir modificações de foro mais organizacional e político-normativo, remeteu as mudanças em termos de métodos de ensino para segundo plano (o que terá maior incidência nesta nova fase do PB de 2010 a 2020), podendo resultar num processo de mudança mais lento do que o desejado. Neste sentido, será mesmo possível admitir que o facto de algumas destas mudanças nos MTP serem mais identificadas pelos professores do que pelos estudantes constitua um indicador de que se trata afinal de mudanças mais “cosméticas” do que reais. Assim, por exemplo, certas mudanças dos métodos de ensino podem ser enunciadas pelos professores (nos seus discursos, nas fichas das UC, etc.) mas depois não serem tão visíveis no plano do vivido, o que eventualmente pode explicar a sua não constatação pelos estudantes.

Por outro lado, há que ter em consideração o que é demonstrado por Prosser et al. (2003), quando referem que “há uma variação nas relações estruturais entre as abordagens dos professores universitários ao ensino e as perceções do contexto de ensino em situações em que os estudantes relatam experiências de aprendizagem de maior qualidade e menor qualidade” (p.46). Neste último caso pode tratar-se de situações em que “as relações entre as abordagens ao ensino e a percepção do ambiente de ensino são mais dissonantes e incoerentes” (*idem*, p.37), geralmente verificadas com professores menos seniores, menos experientes, o que pode indicar a necessidade de maior apoio a estes docentes.

VII.2.1.5.) Apreciação comparativa entre UC com diferentes características:

Realizando uma análise comparativa entre UC com diferentes características (número elevado ou número baixo de estudantes; médias altas ou médias baixas de classificações) é possível constatar que:

- Em situações de baixo número de estudantes continua a verificar-se a tendência para uma maior utilização dos MTP2/3. Parece interessante notar que se, por um lado, essa diferença é mais expressiva no caso de UC com baixas médias de classificação, por outro lado, um dos valores mais elevados (5.19) que é atribuído ao MTP2/3, tendo em consideração todas as

situações analisadas, incide no caso de UC com mais elevadas médias de classificação.

Neste sentido, o facto de este valor surgir num cenário com poucos estudantes e com mais altas médias de classificação, poderá constituir um indicador de que, a montante, esta situação é inicialmente mais favorável a um ensino de tipo incitativo/apropriativo e que, provavelmente, poderá gerar, a jusante, melhores RA, refletindo por isso melhores condições para a eficácia deste tipo de MTP.

– Nas situações de elevado número de estudantes, aquela tendência não se observa no caso de UC com mais altas médias de classificação – havendo um recurso relativamente semelhante aos diversos MTP – e inverte-se mesmo nas UC com mais baixas médias de classificação, sendo este o único caso em que, ao nível do ensino, o uso dos MTP2/3 se verifica com menor intensidade do que o recurso aos MTP1.

Em função destes dados parece admissível pensar-se que em UC com muitos estudantes talvez não existam condições tão propícias para o recurso aos MTP2/3, sendo importante observar-se que nas UC com elevado número de estudantes e baixas médias de classificação ocorreu mesmo o valor mais elevado de todas as médias atribuídas ao MTP do tipo transmissivo (4.99).

Pode-se até talvez questionar se este cenário – UC com muitos estudantes e menores médias de classificação – não será algo semelhante a situações que habitualmente se verificam com um tipo de ensino mais clássico. Nesse sentido, talvez a explicação mais plausível seja a de que esta configuração de UC, conseqüente de um ensino de massas, poderá ser favorável a uma certa continuidade à utilização frequente do MTP de tipo transmissivo, sobretudo se se tiver em consideração que habitualmente se atribui aos métodos mais expositivos a vantagem de permitirem transmitir muita informação em pouco tempo para um elevado número de destinatários.

De facto, isto levanta a questão de como gerir grandes classes (ou turmas), com uma ampla gama de diversidade de estudantes. A resposta poderá

certamente variar em função do ponto de vista adotado e assim, segundo Buckridge e Guest (2007),

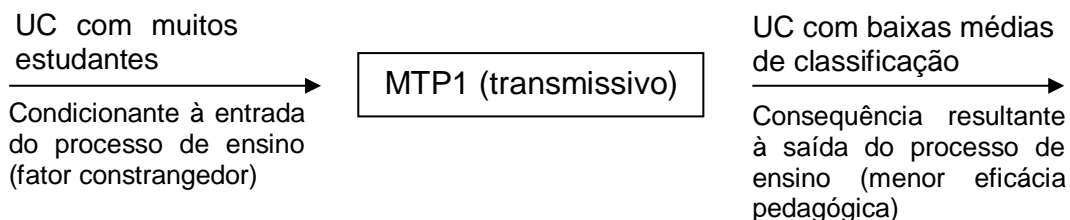
“para o professor de economia, isto apresenta-se como um problema, em última análise, de escolha social: se as estratégias de ensino têm impactos diferentes sobre os estudantes, que estudantes devem ser favorecidos? Para o professor de pedagogia, isto apresenta-se como uma questão de *design*: podemos projetar o nosso ensino em torno de atividades que proporcionam um envolvimento desafiante em vários níveis?” (p. 145).

Este é um problema com que o EEES se confronta atualmente pelo facto de, muitas vezes, as suas instituições incluírem e funcionarem com grandes grupos de estudantes. De facto, os constrangimentos que assim recaem sobre a interação entre professores e estudantes limitam-na a níveis cognitivos inferiores e restringem a aprendizagem (Moulding, 2010). Também Campbell et al. (2008) constataram que o tamanho das turmas foi identificado como tendo um impacto considerável na aprendizagem dos estudantes e que as palestras oferecem poucas oportunidades para o envolvimento ativo dos estudantes. Face a este problema, Revell e Wainwright (2009) propoem que “como as palestras em grandes grupos não são suscetíveis de serem substituídas brevemente, torná-las tão participativas quanto possível é uma forma de garantir que as funções cognitivas superiores são, pelo menos, parcialmente adquiridas” (p. 209). Assim, como resultado de uma investigação em que professores e estudantes têm perspetivas muito semelhantes sobre os aspetos que definem a excelência do ensino com palestras, este autor propõe: "(i) um elevado grau de participação e interatividade ('aprendizagem ativa'), (ii) uma clara estrutura que permite fazer ligações integrativas mais facilmente, e (iii) um professor apaixonado, entusiasmado, que pode trazer um assunto para a vida dos estudantes " (*idem*).

Procurando especificar melhor a relação entre os MTP e a situação de UC com diferentes características, parece interessante considerar que na interação de segunda ordem identificada entre ensino e número de estudantes e média de classificações se poderá admitir a existência de uma relação sequencial como se ilustra graficamente no gráfico nº5:

Gráfico nº5:

Relação entre MTP1 e UC com muitos estudantes e baixas médias de classificações



No entanto, em situações com elevado número de estudantes pode-se admitir que seja não só difícil, como eventualmente imprudente (face às especificidades de um contexto pedagógico desse género), abandonar completamente a perspetiva clássica de um ensino baseado em métodos um pouco mais expositivos (ou transmissivos, MTP1), podendo revelar-se esse recurso pedagógico, ainda que numa perspetiva complementar e articulável com a utilização de outras metodologias, uma opção algo ajustada para os professores que têm que trabalhar em UC com semelhantes características.

VII.2.1.6.) Conclusões:

Como apreciação geral em relação aos métodos de ensino, é importante realçar que em quase todas as modalidades de análise, embora com intensidades diferentes (e de forma não muito pronunciada), é possível convergir para a conclusão de que os MTP vivenciados são percecionados como sendo tendencialmente um pouco mais de tipo incitativo/apropriativo (MTP 2/3) do que de tipo transmissivo (MTP1). Embora se evidencie uma situação de transição onde parecem coexistir diferentes metodologias de ensino, próximas quer do pólo da regulação quer do pólo da emancipação, contudo, no geral, pode-se concluir que existem sinais de mudança para práticas um pouco mais emancipatórias. A única exceção em relação à generalidade dos dados obtidos é a situação de UC com muitos estudantes e baixas médias de classificação, que apresenta aqui uma inversão da tendência geral, surgindo assim o MTP1 como um tipo de ensino de maior ocorrência do que os MTP2/3, aproximando-se mais do pólo da regulação à semelhança do que acontece no caso da avaliação (conforme será analisado posteriormente).

VII.2.2 – Dimensão Aprendizagem

Na análise e discussão dos dados empíricos relativos à dimensão aprendizagem segue-se a mesma organização realizada para o ensino, isto é, apresenta-se primeiro uma apreciação global e depois apreciações comparativas, a saber: 1º ano e 4º ano; MIEIC e MIP; percepções de professores e de estudantes; UC com diferentes características (número de estudantes e média de classificações).

VII.2.2.1.) Apreciação global:

Em relação às estratégias de aprendizagem⁸⁷, e a partir dos dados estatísticos previamente apresentados, é possível concluir que, globalmente, professores e estudantes percecionam as estratégias de aprendizagem vivenciadas como sendo claramente mais próprias do cognitivismo/sócio-construtivismo⁸⁸. Esta evidência de uma maior ocorrência daquele tipo de estratégias de aprendizagem não só confirma como pode reforçar a interpretação, desenvolvida a propósito das mudanças observadas ao nível do ensino (mais ténues entre MTP1 e MTP2/3), de que vivemos uma fase de transição de metodologias. Por outro lado, talvez possa mesmo constituir um indicador de que a mudança a este nível se verifica de uma forma ainda mais expressiva, revelando assim já uma maior incidência de perspetivas mais próximas do paradigma da aprendizagem ativa, conforme a abordagem adotada na perspetiva do PB.

Porém, mais uma vez (e tal como na dimensão ensino), é útil lembrar que estas diferentes estratégias de aprendizagem podem coexistir na(s) mesma(s) UC, o que poderá significar a existência de práticas complementares entre as técnicas ativas de aprendizagem e as tradicionais palestras. De facto, conforme evidenciaram, há mais de uma década, DeNeve e Heppner (1997), enquanto as primeiras são úteis para promover o interesse dos estudantes, ajudá-los a aplicar o material a situações do mundo real e a reterem os conteúdos após a

⁸⁷ É curioso constatar que, “devido aos recentes avanços na compreensão de como o cérebro funciona, é provável que agora saibamos mais sobre como aprendemos melhor, do que como ensinamos melhor” (Paul Hamlyn Foundation, 2008: 10)

⁸⁸ Como já referido, esta expressão “cognitivismo/sócio-construtivismo” é uma abreviatura da terminologia mais completa sobre esta dimensão que se denomina “cognitivismo/ construtivismo/sócio-construtivismo”.

conclusão do curso, as últimas proporcionam um enquadramento estruturado para a aprendizagem, permitindo a aquisição de informações que podem ser integradas, sintetizadas, ou aplicadas a novas situações. Contudo, quando se destacou anteriormente a utilidade das técnicas ativas de aprendizagem, sobretudo no contexto do ES, procura-se também ter em conta que, como argumenta Revell e Wainwright (2009)

“Se o objetivo da educação é, finalmente, permitir aos estudantes pensar criticamente e criativamente, formular as suas próprias ideias, desafiar sabedorias aceitas, e acima de tudo tornarem-se apaixonados e inspirados com o que estão aprendendo, então, os investigadores (ou peritos) (*scholars*) estão certos ao enfatizar a centralidade da experiência subjetiva e da aprendizagem ativa na educação. Pois, em última instância, a aprendizagem não é apenas sobre a aquisição de conhecimentos, é sobre a expansão da consciência⁸⁹” (p. 221).

À semelhança do procedimento de análise efetuado no ponto anterior, também aqui parece pertinente aprofundar de forma mais específica a caracterização das estratégias de aprendizagem, procurando simultaneamente complementar a perceção globalmente emitida por professores e estudantes.

VII.2.2.2.) Apreciação comparativa entre 1º ano e 4º ano:

É interessante constatar que os dados apresentados, em relação ao 1º ano e ao 4º ano de cada um dos cursos estudados, corroboram a perceção global de professores e de estudantes, no sentido de que as estratégias de aprendizagem vivenciadas estão mais próprias do cognitivismo/sócio-construtivismo do que do comportamentalismo, sendo esta tendência mais marcada no caso das UC do 4º ano. Do ponto de vista teórico, defendeu-se que uma maior maturidade dos aprendentes e os níveis mais complexos de aprendizagem constituem fatores propícios para uma abordagem mais de tipo cognitivo-construtivista que comportamentalista. Assim, de um ponto de vista construtivista, a eficácia da aprendizagem pressupõe a existência de uma certa capacidade interna de estruturação cognitiva, durante os processos de aprendizagem, capaz de compensar alguma falta de estrutura(s) de orientação externa, característica de situações de aprendizagem ativa e de métodos de ensino centrados no estudante. Daí que se defenda uma certa transição

⁸⁹ A este propósito, citando Paulo Freire, o autor refere que: “o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si” (*idem*).

evolutiva do comportamentalismo para o cognitivismo/sócio-construtivismo, para facilitar as fases iniciais do processo de aprendizagem e para apoiar o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem em estudantes de níveis iniciais (ou *aprendentes juniores*).

Reforçando esta perspetiva, um estudo de Kjellgren et al. (2008) refere que os estudantes do 1º ano valorizaram o recurso a técnicas de aprendizagem ativa⁹⁰, “mas muitos deles solicitaram uma abordagem mais tradicional de ensino e aprendizagem, com mais instruções e factos comunicados através de aulas tradicionais. Os estudantes tiveram dificuldades em assumir uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem, assim como em realizar reflexões pessoais” (p. 244). Além disso, nesse estudo foi também possível constatar que uma abordagem mais profunda dos assuntos requer um nível mais complexo de aprendizagem e parece estar relacionada com uma idade mais elevada dos estudantes (Kjellgren et al., 2008), o que implica considerar diferentes abordagens⁹¹ à aprendizagem face a diferentes níveis de maturidade.

Quanto à questão da maturidade, essencial para possibilitar uma abordagem mais profunda, sabe-se que a “pesquisa da psicologia cognitiva nos diz que a aprendizagem implica a construção ativa de esquemas através de um processo no qual os estudantes se envolvem e tentam dar sentido a novos conhecimentos e incorporá-los nas suas estruturas ou esquemas mentais em desenvolvimento (e.g., National Research Council [NRC], 2000; Shepard, 1991; Wertsch, 1985)” (Heritage, 2010: 7). Assim, e face à diversidade de estudantes existente no ES, é indispensável ter em consideração que “o que distingue os especialistas dos mais novos num domínio é que os especialistas têm extensos ‘armazéns’ de conhecimento, eficientemente organizados em esquemas bem relacionados enquanto os mais novos não (Donovan & Bransford, 2005; NRC, 2000, 2001)” (*idem*).

⁹⁰ A este propósito, o autor especifica “O uso de técnicas de aprendizagem ativa, isto é LMS (*Learning Management System*), pesquisa em base de dados, revistas reflexivas, trabalhos em grupo, seminários, participação numa conferência” (Kjellgren et al., 2008: 239).

⁹¹ Neste sentido, Kjellgren et al. (2008) referem, por exemplo, abordagens “como técnico/reprodutiva, [...] e como reflexiva/transformativa” (p. 239).

Em síntese, o recurso a uma combinação de diferentes estratégias de aprendizagem – por exemplo, progredindo do comportamentalismo para o sócio-construtivismo - poderá ser uma forma de abordar esta situação de um modo mais compreensível e eficaz, promovendo e proporcionando melhores condições de aprendizagem através do desenvolvimento dos níveis de maturidade, colmatando assim algumas carências dos estudantes sobre este plano.

VII.2.2.3.) Apreciação comparativa entre os cursos MIEIC e MIP:

A análise comparativa dos cursos estudados permite saber que existe uma ocorrência maior de estratégias de aprendizagem do cognitivismo/sócio-construtivismo do que do comportamentalismo, sendo importante observar que não existem neste plano diferenças significativas entre o MIEIC (FEUP) e o MIP (FPCEUP). Esta constatação permitirá talvez levantar a hipótese de que a natureza dos conteúdos disciplinares (e outros aspetos organizativos dos cursos que derivam das especificidades próprias de cada unidade orgânica da U.Porto) não são relevantes, no sentido em que não influenciam as representações de professores e estudantes acerca das estratégias de aprendizagem adotadas em cada curso/instituição.

Neste sentido, pode-se admitir que as estratégias de aprendizagem adotadas nos dois cursos sejam mais semelhantes que diferentes, apesar das diferenças evidentes no que concerne à aprendizagem nas áreas da psicologia e da engenharia, relacionadas respetivamente com as ciências sociais e humanas e com as ciências tecnológicas.

Por último, pode-se ainda admitir, como significado destes dados, que a mudança ao nível das estratégias de aprendizagem está a ocorrer de forma relativamente semelhante e/ou sensivelmente ao mesmo ritmo nos dois cursos estudados. De uma forma geral, do conjunto de UC estudadas em ambos os MI, é possível concluir que, conforme constatou Fisher e Baird (2006), “os alunos não querem mais ser recetores passivos de informação, mas sim participantes na criação de conhecimento em conjunto com o seu professor e os seus colegas” (p. 23). Além disso, é importante acrescentar que, de acordo com este estudo, a mudança de perfil dos aprendentes e de meios tecnológicos

ao dispor da pedagogia são também fatores que impulsionam uma mudança no sentido da aprendizagem ativa (Fisher & Baird, 2006).

VII.2.2.4.) Apreciação comparativa entre percepções de professores e de estudantes:

Uma análise comparativa entre as percepções de professores e estudantes permite concluir que em ambos os grupos ocorre um tipo de resultados semelhante, ou seja, valores significativamente mais elevados para o cognitivismo/sócio-construtivismo do que para o comportamentalismo, sendo assinalável um efeito mais marcado para os professores.

À semelhança da interpretação sugerida anteriormente acerca da dimensão ensino, também sobre os dados relativos à aprendizagem é prudente considerar a possibilidade das percepções dos professores serem mais influenciadas por expectativas de mudança, o que poderá explicar o facto de este efeito ser claramente menos marcado para os estudantes. De forma análoga, por exemplo, Sadler (2009) evidencia que “alguns estudos apresentaram casos em que os professores e pesquisadores perceberam as experiências de aprendizagem como inovadoras e interessantes, mas os estudantes viram as mesmas atividades como uma simples extensão do que normalmente transparece nas salas de aula (Hogan, 2002; Parchmann et al, 2006)” (p. 36).

Sobre esta questão das diferenças de percepção, e a propósito da avaliação de um curso em que os professores atribuíram apreciações mais positivas do que os estudantes, Kjellgren et al. (2008) sugerem que “é possível que a necessidade de desenvolvimento seja mais evidente para os professores, uma vez que trabalham no sistema de ensino e estão conscientes de algumas deficiências. Os estudantes estão no sistema pela primeira vez, e a sua prioridade é muitas vezes passar da melhor forma possível” (p. 244).

Neste sentido, já anteriormente se tinha constatado outras situações em que os professores revelaram maior predisposição do que os estudantes para adotar novos métodos de trabalho (Hjorungdal, 2006). Paralelamente, também uma das razões apontadas para manter abordagens mais tradicionais tem sido,

por vezes, o confronto com alguma resistência por parte dos estudantes em relação à introdução de formas mais inovadoras de ensino (Kember, 2001).

Outra possibilidade interpretativa relativamente aos dados em análise será admitir que, pelo menos em alguns casos, as mudanças detetadas ao nível das estratégias de aprendizagem sejam identificadas com mais intensidade pelos professores do que pelos estudantes, por serem essencialmente mais “cosméticas” do que reais. Assim, face à pressão de Bolonha no sentido de se transitar para uma aprendizagem mais ativa, os professores poderão referir intenções de mudança mais presentes nos discursos do que nas práticas docentes e, por isso, aquelas serem também mais visíveis nos documentos do que no terreno, ou seja, na sala de aula.

VII.2.2.5.) Apreciação comparativa entre UC com diferentes características:

Realizando uma análise comparativa entre UC com diferentes características (número de estudantes, muitos e poucos, e média de classificações, altas e baixas) é possível concluir que:

–Nas situações com poucos estudantes, tanto para altas como para baixas médias de classificação, continua a ocorrer maior incidência de estratégias próprias do cognitivismo/sócio-construtivismo do que estratégias oriundas do comportamentalismo. De realçar que as diferenças de valores entre estes dois tipos de orientação da aprendizagem são bastante maiores do que as diferenças observadas nas situações com muitos estudantes. Este aspeto parece revelar que os casos com baixo número de estudantes são aqueles em que as estratégias de aprendizagem próprias do cognitivismo/sócio-construtivismo têm melhores condições para serem utilizadas, o que poderá também justificar uma maior probabilidade da sua adoção pelos atores envolvidos neste tipo de contextos de ensino-aprendizagem.

Aliás, de forma análoga ao que foi possível constatar no ensino em relação aos MTP2/3, também é na condição “poucos estudantes e altas médias de classificação” que surge o valor máximo atribuído às estratégias de aprendizagem do cognitivismo/sócio-construtivismo e que são assinaladas as práticas mais emancipatórias, considerando as diversas condições analisadas. Provavelmente, será importante encarar a possibilidade de que o

facto de este valor surgir num cenário com poucos estudantes e com mais altas médias de classificação, possa também ser interpretado como uma evidência de que as estratégias próprias do cognitivismo/sócio-construtivismo podem produzir melhores RA do que as estratégias de tipo comportamentalista.

Esta ligação parece ser indicadora de que a transição de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem para práticas com uma tendência mais emancipatória possa ocorrer com maior probabilidade em contextos de ensino-aprendizagem caracterizados a montante pela condição de um baixo número de estudantes e que, eventualmente, poderá gerar a jusante médias mais elevadas de classificação. Será este efeito fruto de uma relação pedagógica mais próxima repercutindo-se numa melhor eficácia da aprendizagem e/ou será que em situações com poucos estudantes existem condições pedagógicas mais propícias para uma aprendizagem ativa eventualmente geradora de melhores RA?

Sobre o esclarecimento destas questões, é importante ter em consideração que resultados de satisfação e níveis de classificações mais elevados foram associados a estratégias de aprendizagem inseridas num curso de orientação centrada no estudante, em comparação com o anterior estilo de palestra tradicional (Moulding, 2010). Além disso, é vital recordar que, como referem Crosling, Heagney e Thomas (2009), “existe um consenso de que o ensino interativo em oposição ao ensino didático melhora o sucesso académico e promove a inclusão de estudantes que podem sentir-se como estranhos (Crosling, As-Saber & Rahman, 2008; Parker et al., 2005; Haggis & Pouget, 2002; Thomas, 2002; Bamber & Tett, 2001)” (p. 13). Em síntese, estes dados parecem corroborar as perspetivas de interpretação previamente referidas, sendo, no entanto, necessário considerar-se também algumas vantagens que podem decorrer da combinação de diferentes estratégias de aprendizagem, no sentido de se conseguir responder às diversas necessidades de aprendizagem que surgem face à diversidade de estudantes do ES.

– Nas situações com muitos estudantes, tanto para altas como para baixas médias de classificação, também continua a ocorrer maior incidência de

estratégias próprias do cognitivismo/sócio-construtivismo do que do comportamentalismo, sendo o efeito mais forte no caso das UC com mais altas médias de classificação. Aliás, a interação detetada entre aprendizagem e classificação a este nível é também um dado importante, podendo assim levantar-se a hipótese de que mesmo em situações com muitos estudantes é pertinente considerar a condição de altas médias de classificação como um aspeto mais característico de situações de aprendizagem de tipo mais emancipatório.

Sobre esta situação, é relevante lembrar os dados dos estudos referidos no ponto anterior, mas também recordar que já há uma década se tinha constatado ocorrerem melhores resultados quando se recorre a procedimentos do “aprender fazendo” (*learning by doing*) e à filosofia de educação de John Dewey (Bot, 2002). Por outro lado, tendo em conta que o ES atual se caracteriza frequentemente pela existência de turmas com muitos estudantes, como já foi referido anteriormente, é útil acrescentar que Moulding (2010) conseguiu identificar “algumas características potencialmente importantes de ensino que podem ajudar a melhorar o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes num contexto em que o pensamento de ordem superior pode ser prejudicado pelo tamanho da classe” (p. 164).

A este propósito, uma proposta interessante para resolver a dificuldade do tamanho das turmas é por exemplo o trabalho de O’Moore e Baldok (2007) que evidenciou resultados positivos, quer para os professores quer para os estudantes, através do desenvolvimento de sessões de aprendizagem com avaliação de pares (PALS), consideradas como uma técnica inovadora de feedback para turmas de engenharia com 100, 200 ou mais estudantes.

VII.2.2.6.) Conclusões:

Como apreciação geral, é importante realçar que todas as modalidades de análise convergem para a mesma conclusão, embora com intensidades diferentes, constatando-se sempre uma menor incidência/ocorrência do comportamentalismo do que do cognitivismo/sócio-construtivismo, o que poderá constituir um indicador de que esta mudança ao nível das estratégias

de aprendizagem é de todas as situações observadas sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação aquela que apresenta uma maior e mais clara transição no sentido do pólo da emancipação.

A situação de UC com muitos estudantes e baixas médias de classificação é a que menor intensidade apresenta relativamente à tendência geral, sem no entanto a contrariar. A este propósito é importante referir que nos casos do ensino, como foi previamente constatado, e da avaliação, como será seguidamente evidenciado, esta situação chega mesmo a inverter as tendências gerais detetadas, de maior proximidade do pólo da emancipação do que do pólo da regulação.

VII.2.3 – Dimensão Avaliação

Na análise e discussão dos dados empíricos relativos à dimensão avaliação segue-se a mesma organização que nos casos anteriores, ou seja, inicia-se por uma apreciação global, efetuando-se depois diversas apreciações comparativas, entre o 1º ano e 4º ano, MIEIC e MIP, perceções de professores e de estudantes, UC com diferentes características (número de estudantes e média de classificações).

VII.2.3.1.) Apreciação global:

Em relação às perspetivas de AA, e a partir dos dados estatísticos a que a componente empírica deste estudo permitiu chegar, é possível concluir que, globalmente, professores e estudantes percecionam os procedimentos de avaliação vivenciados como sendo pertencentes, por ordem decrescente, aos seguintes tipos: 1º) Avaliação Formativa II (AF-II); 2º) Avaliação Sumativa (AS); 3º) Avaliação Formativa I (AF-I).

A primeira apreciação que parece relevante é a de que estes dados provavelmente indiciam que também ao nível da avaliação se vivencia uma fase de transição, verificando-se uma coexistência de diferentes procedimentos de avaliação, nos quais a modalidade sumativa já não constituiu o único e, em alguns casos, nem sequer o principal recurso utilizado.

De facto, em relação a esta situação de transição que se observa presentemente nas UC estudadas, pode-se afirmar, tal como Boud e Falchikov

(2006a), que “enfrentamos o desafio imediato de lidar com a avaliação no ES [sabendo] que isso irá mudar apenas muito lentamente” (p.407). Aliás, estes autores argumentam mesmo que “a avaliação de orientação individualista e centrada na norma é ainda amplamente dominante, apesar de alguns movimentos para a desafiar. Ela opera não através da política, a qual cada vez mais advoga algo de diferente, mas através da experiência vivida dos estudantes e professores” (ibidem, p.411), o que parece caracterizar em parte o cenário que identificámos ao nível da AA.

Talvez se possa afirmar que esta transição ainda não é tão marcada como a que se verificou no caso da aprendizagem, nem tão fácil de interpretar como a que se constatou no caso do ensino, onde se procurou estabelecer um ponto de situação com base numa comparação simples de apenas 2 dimensões (MTP1 e MTP2/3). De facto, a transição que se observa no caso da avaliação parece ainda algo tímida, em comparação com a da aprendizagem, assim como menos clara e linear do que a do ensino. Neste sentido, é útil relembrar o que se referiu anteriormente sobre a avaliação colocando-a num plano mais subjetivo, pelo que a este nível existirá, provavelmente, uma tensão entre fatores facilitadores e constrangedores, o que poderá originar uma maior resistência à mudança do que no caso do ensino e da aprendizagem. Entre estes fatores poderão estar, por exemplo, questões de poder e contrapoder, a propósito das possibilidades de mudança para uma avaliação mais co-participada.

Contudo, também foi afirmado anteriormente que a evolução da AA, através de uma diminuição da vertente sumativa e de um correspondente aumento das funções formativa e formadora, constitui condição *sine qua non* para a concretização de práticas de ensino-aprendizagem mais emancipatórias. De acordo com esta perspetiva, desenvolvida no capítulo IV, a própria aprendizagem ativa, para se poder experienciar na prática e operacionalizar de forma mais consequente, poderá implicar a inclusão de um procedimento de “avaliação ativa” (ou: AFAF)⁹². Este problema parece assim um obstáculo que impede uma evolução dos processos de ensino-

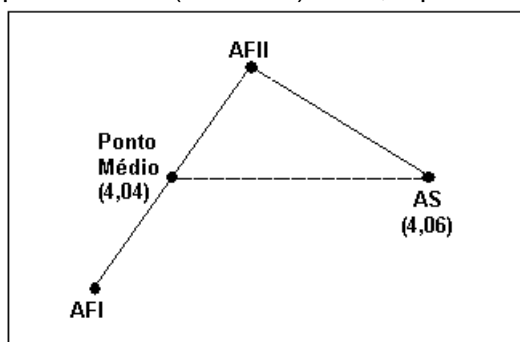
⁹² Avaliação Formativa Alternativa e Formadora (ou seja o tipo de avaliação com características mais fortemente emancipatórias)

aprendizagem-avaliação de forma articulada e integrada no sentido do pólo da emancipação. Por outro lado, estes dados também podem ser interpretados de outras formas:

1º. Se fizermos um pequeno exercício exploratório para perspetivar de outro modo a análise dos dados e imaginarmos um ponto médio traçado entre as médias da Avaliação Formativa I e II (AFI e AFII), pensando mais nos aspetos comuns do que nas diferenças entre estes dois tipos de AA, obtém-se um gráfico muito semelhante ao do ensino, conforme apresentado no gráfico nº6:

Gráfico nº6:

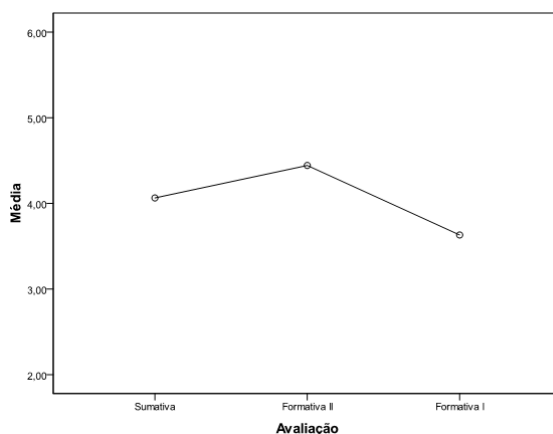
Comparação entre ponto médio (AFII+AFI) e AS, a partir dos resultados globais



A partir desta perspetiva, poderia talvez concluir-se que, na fase de transição que se vive atualmente, a AA que se pratica é tanto da ordem da lógica da função sumativa quanto da função formativa, parecendo assim existir um certo equilíbrio em que se verifica um recurso sensivelmente idêntico daqueles dois procedimentos de avaliação que, como se sabe, se enraízam diferencialmente nos pólos regulação e emancipação.

2º. Se, noutra perspetiva, observarmos o gráfico nº7 à luz do que se procurou esclarecer concetualmente sobre a Avaliação Formativa I e II, pensando mais nas diferenças do que nos aspetos comuns destes dois tipos de AA, então chega-se a outro tipo de conclusões (embora não necessariamente contraditórias, mas complementares em relação às do ponto anterior). Assim, se se fizer uma análise baseada nesta perspetiva ganha-se provavelmente em maior especificidade ao tentar compreender melhor o significado das representações desenvolvidas a propósito da transição observável no plano da AA.

Gráfico nº7:
Comparação entre AFII, AFI e AS, a partir dos resultados globais



Nesse sentido, talvez se possa admitir a hipótese de que existam alguns procedimentos da avaliação formativa que estão já a ser mais usados (como, por exemplo, o feedback do professor) do que os procedimentos da avaliação sumativa, enquanto outros procedimentos são menos utilizados ou ainda nem sequer foram postos em prática (como, por exemplo, a avaliação co-participada ou a escolha do momento da avaliação pelos próprios estudantes). Enquanto a implementação de alguns destes procedimentos constitui uma prática já reconhecida pelos atores envolvidos no terreno, outros permanecem ainda num plano meramente conceptual e ainda sem tradução prática no momento da realização deste estudo.

Através da análise comparativa anteriormente efetuada, parece relativamente claro que são sobretudo os aspetos mais fortemente emancipatórios, isto é, os que constituem características da avaliação formativa I, os menos observáveis no terreno e, portanto, ainda não objeto de um claro investimento em termos da sua inclusão neste movimento de transição ao nível dos procedimentos de avaliação.

Em síntese, a diferença observada entre componentes da avaliação formativa que estão a ser mais ou menos utilizadas pode contribuir para identificar uma mudança que parece estar a ocorrer a distintas velocidades em relação a diferentes procedimentos da avaliação formativa, mais e menos emancipatórios, podendo também constituir um indicador da multidimensionalidade deste conceito (incluindo os conceitos de avaliação formativa – formativa e formadora – formativa alternativa e formadora).

VII.2.3.2.) Apreciação comparativa entre 1º ano e 4º ano:

Através de uma análise comparativa por anos de frequência dos cursos, é interessante constatar que enquanto no 1º ano a AS e a AF-II coexistem com a mesma intensidade sendo a AF-I a menos utilizada, no 4º ano a AF-II é claramente a mais utilizada.

De forma mais específica pode-se observar que as características mais sumativas da avaliação no 1º ano aparecem sensivelmente com a mesma intensidade de que os aspetos da AF-II (menos emancipatória), mas claramente mais pronunciadas do que os aspetos da AF-I (mais emancipatória), o que parece consonante com um nível de trabalho pedagógico que incide sobre competências mais propedêuticas, ou propícias do início da formação académica dos estudantes nos dois cursos considerados.

Paralelamente, apesar de alguns aspetos da AF-I (mais emancipatória) surgirem ainda com a mesma intensidade da AS, pode-se constatar que são sobretudo as características próprias da AF- II que aparecem com maior destaque no caso do 4º ano, o que parece mais congruente com um nível de trabalho pedagógico que se focaliza sobre competências já mais profissionalizantes, ou mais próximas da conclusão da formação académica e, por consequência, do início de uma carreira no mundo do trabalho.

Em síntese, a este nível, as características da avaliação observadas neste contexto de transição parecem corresponder às observadas nos casos do ensino e da aprendizagem, sendo a maior ou menor maturidade dos estudantes e o tipo de competências, mais iniciais ou mais avançadas, aspetos que se devem ter em consideração relativamente aos procedimentos de avaliação adotados.

VII.2.3.3.) Apreciação comparativa entre os cursos MIEIC e MIP:

Quanto a uma análise comparativa por cursos, é importante assinalar que, uma vez que os valores para as dimensões pertencentes ao eixo avaliação não diferem consoante esta variável, é possível concluir que o tipo de curso não interfere significativamente nas perceções dos respondentes. Esta constatação permite levantar a hipótese de que, à semelhança do que se verificou anteriormente neste nível a propósito da aprendizagem, também no

caso da avaliação a natureza dos cursos e as respectivas especificidades que poderão existir face às Unidades Orgânicas onde estão inseridos, não constituem aspetos relevantes, no sentido em que as diferenças existentes entre eles não implicam qualquer efeito diferencial em termos das representações existentes sobre os tipos de procedimentos de avaliação utilizados (o que não deixa de ser curioso face à evidente distinção que é possível estabelecer entre os dois cursos a propósito das características inerentes ao perfil do MIEIC e do MIP).

VII.2.3.4.) Apreciação comparativa entre percepções de professores e de estudantes:

Quanto às percepções de professores e de estudantes, constata-se que, enquanto para os professores a AS é a menos utilizada e é referida uma maior existência de procedimentos característicos da AF-I e sobretudo da AF-II, para os estudantes a AS é a mais utilizada (a par da AF-II), sendo a AF-I a menos utilizada.

Explorando-se a hipótese, já anteriormente desenvolvida, de calcular um ponto intermédio entre os valores da avaliação formativa I e II pode-se constatar mais claramente que enquanto os professores destacam bastante mais o uso da avaliação formativa face a uma avaliação sumativa menos utilizada, os estudantes consideram os procedimentos de avaliação como pertencentes tanto à avaliação formativa como à avaliação sumativa, até talvez com uma tendência ligeiramente maior para esta última.

Paralelamente ao que se constatou a este nível sobre o ensino e a aprendizagem, também do ponto de vista dos procedimentos de avaliação é possível concluir que as representações de professores e de estudantes são diferentes, opondo-se essencialmente na atribuição de maior destaque à avaliação formativa do que à sumativa e vice-versa. Face a esta diferença de percepções, talvez seja admissível considerar uma eventual influência de maiores expectativas de mudança nos professores em relação a uma área que tradicionalmente tem sido mais da sua responsabilidade, sendo no entanto necessário salientar que os efeitos desejados parecem não corresponder ao que é vivenciado pelos estudantes. Neste sentido, por exemplo, já Godoy

(2000) tinha evidenciado, numa pesquisa que investigou as opiniões dos estudantes universitários sobre a AA, que apesar de a considerarem um aspeto importante do processo ensino-aprendizagem e de lhe atribuírem tanto uma função 'didática' como de 'controle', também exibiam sentimentos negativos acerca da avaliação questionando a efetividade do processo assim como a qualidade dos instrumentos e das modalidades de avaliação utilizadas pelos professores. Por outro lado, mais recentemente Goos, Gannaway e Hughes (2011) concluem que existem diferenças de perceção sobre o que os responsáveis académicos e estudantes consideram ser as questões importantes da avaliação e como devem ser abordadas. Estes autores afirmam mesmo que "dadas as aparentes tensões entre as expectativas de avaliação dos estudantes universitários, seus professores e dirigentes académicos, responsáveis pela garantia de qualidade no ensino e aprendizagem, há necessidade de investigar as perceções desenvolvidas por cada um desses grupos de atores sobre o papel da avaliação" (idem: 96), sobretudo tendo em consideração que as "incompatibilidades entre as perceções de avaliação (...) criam uma cultura de avaliação na universidade que é desarticulada ao invés de coerente" (ibidem: 105).

Este aspeto também poderá estar relacionado com questões de avaliação de desempenho, no sentido em que, ao ser a avaliação que está a ser posta em questão, se trata de uma perceção sobre algo que tradicionalmente é mais da responsabilidade dos professores. Tal situação pode contribuir para o desenvolvimento de uma perspetiva mais favorável e mais otimista dos professores em relação à perceção sobre a velocidade da mudança⁹³, dando assim origem a uma representação em que os procedimentos de avaliação formativa são bastante mais utilizados do que os da avaliação sumativa.

É necessário questionar até que ponto a diferente representação dos estudantes - na qual, inversamente à representação dos professores, os procedimentos da AS são (a par dos da AF-II) mais utilizados do que os da AF-I – constitui uma perceção mais próxima do que efetivamente se pratica neste domínio da avaliação e se eventualmente isso não poderá estar relacionado

⁹³ Perceção semelhante a uma situação de auto-avaliação para os professores, enquanto que para os estudantes se trata mais de construir representações sobre algo que os afeta e que, em última instância, deveriam ser os professores a mudar.

com uma necessidade de poder dos professores⁹⁴. Esta, embora não manifestamente assumida, pode expressar uma forma de controlo diretivo exercido sobre os (e através dos) RA, potencialmente contraditória com uma lógica dos processos ensino-aprendizagem-avaliação mais próximos do pólo emancipação e, portanto, constrangedora de uma transição para os MTP2/3, a “aprendizagem ativa” (numa perspetiva sócio-construtivista) e a “avaliação ativa” (numa perspetiva da avaliação formativa alternativa e formadora).

VII.2.3.5.) Apreciação comparativa entre UC com diferentes características:

Procedendo a uma análise comparativa entre UC com diferentes características (número elevado ou baixo de estudantes e médias altas ou baixas de classificações) é possível constatar que existem situações muito diferentes:

- Nas situações com baixo número de estudantes a avaliação que é mais claramente referida é a formativa (como sempre, mais a AF-II do que a AF-I, conforme a hipótese de aspetos respetivamente menos e mais próximos do pólo emancipação), sendo a avaliação sumativa sempre reconhecida (isto é, tanto nas UC com médias altas como com médias baixas de classificações) como a perspetiva cujos procedimentos são menos utilizados. De assinalar o facto de, nas análises comparativas deste ponto, se verificar que com baixo número de estudantes e elevadas médias de classificação todos os valores atribuídos aos três tipos de procedimentos de avaliação são mais elevados.
- Nas situações com elevado número de estudantes, em contraste com o caso anterior, a avaliação sumativa passa a ser a que é mais utilizada, logo seguida da avaliação formativa II (com um efeito mais marcado nas UC com médias baixas de classificações) e, finalmente, em último lugar a avaliação formativa I.

De salientar que esta é a única situação em que a AS surge como a mais utilizada, o que leva a considerar (à semelhança dos testemunhos dos

⁹⁴ Esta observação baseada no estudo empírico vai no sentido de corroborar a hipótese da problemática levantada inicialmente sobre a contradição existente entre a necessidade de aumentar a autonomia e a responsabilidade do estudante, nomeadamente ao nível da avaliação (enquanto oportunidade de aprendizagem) e a exigência de controlo proveniente da continuidade da cultura pedagógica dominante, que reenvia e reforça os hábitos da avaliação sumativa, limitando neste plano a transição a uma mera mudança ainda própria da lógica da regulação.

Diretores de Curso e até do Perito de Bolonha entrevistados no âmbito deste estudo) que a existência de um elevado número de estudantes parece constituir uma condição limitadora da exequibilidade dos procedimentos inerentes à avaliação formativa (especialmente AF- I, mais emancipatória), teoricamente mais compatível com (e até essencial para) uma transição para a “aprendizagem ativa”. Paralelamente, é muito importante equacionar esta interpretação com a anteriormente observada a propósito do ensino: também em relação à situação específica de elevado número de estudantes e médias baixas de classificações foram evidenciadas representações que vão no sentido contrário à tendência geral dos dados⁹⁵, indicando assim uma maior continuidade de práticas mais próximas do pólo regulação e, portanto, ainda não em fase de transição para o pólo emancipação.

Muitas pesquisas têm sido conduzidas sobre o tamanho das turmas e seus efeitos na aprendizagem (Lindsay & Paton-Salzberg, 1987; Mahler, Neumann, e Tamir, 1986; Raimondo et al, 1990;. McKeachie, 1999). Turmas grandes são muitas vezes vistas como uma característica negativa do ES moderno e há algumas evidências de que podem reduzir os resultados da aprendizagem dos alunos (Raimondo, Esposito, e Gershenberg, 1990; McKeachie, 1999). Biggs (2003a) reconhece que condições como o tamanho das turmas e a diversidade dos estudantes tornam o bom ensino mais difícil do que nunca.

Neste sentido, e tendo em conta os dados deste estudo, parece pertinente considerar que em situações com elevado número de estudantes seja provavelmente difícil reduzir o recurso à avaliação sumativa, sobretudo porque este tipo de procedimentos parece permitir maior controlo sobre os RA em grandes conjuntos de estudantes, apesar de, naturalmente, essa possibilidade surgir em detrimento da avaliação dos processos usados para gerar esses RA e de uma utilização da avaliação para melhorar a situação de ensino-aprendizagem. Deste modo, persistem ainda práticas de avaliação de tipo sumativo por se tratar de uma modalidade de avaliação talvez mais

⁹⁵ Conforme referido anteriormente, a tendência geral dos resultados aponta para uma transição em que, ao nível do ensino, os MTP2/3 já são percecionados com uma relevância um pouco superior aos MTP1 e, ao nível da aprendizagem, o cognitivismo/sócio-construtivismo é percecionado com bastante maior relevância do que o comportamentalismo.

exequível e também mais adequada a cenários de ensino-aprendizagem com grande número de estudantes, mas também pelo facto de que os docentes neles envolvidos poderem sentir maior necessidade de controlar a relação pedagógica através do efeito de seleção/classificação que possibilita a avaliação sumativa. Em síntese, para os professores, pode tratar-se também de uma forma de manter o poder através de uma relação pedagógica explicitamente diretiva em UC com um elevado número de estudantes.

VII.2.3.6.) Conclusões:

Como apreciação geral, é importante realçar que quase todas as modalidades de análise, embora com intensidades diferentes, convergem para a conclusão de que os procedimentos de avaliação vivenciados são percecionados como sendo tendencialmente um pouco mais próprios da avaliação formativa II (ou seja, a menos emancipatória dos dois tipos de avaliação formativa que foram considerados a partir dos dados empíricos). Em segundo lugar, surgem procedimentos da avaliação sumativa (com valores muito próximos, no panorama global, ou mesmo semelhantes, como no caso do 1º ano e na perceção dos estudantes) ou da avaliação formativa I (no caso do 4º ano, na perceção dos professores e nas UC com poucos estudantes).

A única exceção em relação à tendência geral é a situação de UC com muitos estudantes que apresenta aqui uma inversão face ao conjunto dos dados obtidos surgindo mesmo a avaliação sumativa como o tipo de procedimentos com maior ocorrência, relegando até para segundo plano a avaliação formativa tanto do tipo II como do tipo I. Em conclusão, nestas circunstâncias, a avaliação surgiu claramente mais próxima do pólo da regulação, tal como aconteceu no caso do ensino (e também no caso da aprendizagem, embora menos acentuadamente).

CAPÍTULO VIII

Apresentação e discussão dos dados qualitativos sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem vividos e desejados

Neste capítulo apresenta-se e depois discute-se e interpreta-se as percepções e representações dos professores e estudantes relativamente aos processos ensino-aprendizagem-avaliação vivenciados e desejados.

Para o efeito, na componente de investigação empírica relacionada com os processos de ensino-aprendizagem-avaliação foram recolhidos testemunhos de professores e de estudantes com o intuito de conhecer e analisar as suas percepções sobre os pontos positivos, os aspetos a melhorar e as mudanças ainda necessárias para um envolvimento ativo dos estudantes no planeamento, na gestão e na avaliação das suas próprias aprendizagens. Estes testemunhos foram obtidos através de perguntas abertas constituintes da segunda parte do dispositivo metodológico de inquéritos por questionário aplicados a estes atores envolvidos nesta investigação.

Posteriormente, os dados recolhidos foram trabalhados através da técnica de análise de conteúdo, conforme explicitado no capítulo II, procurando identificar as características e clarificar as posturas destes sujeitos que definem e determinam a realização destes processos educativos. Além disso, procura-se (re)conhecer não só as representações destes atores sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação vivenciados, mas também as suas representações do ponto de vista dos processos desejados.

Estas respostas, constituem-se em percepções e representações que estes atores tecem sobre os pontos positivos, o que é necessário melhorar e as mudanças a implementar para um maior envolvimento ativo dos estudantes ao nível dos processos ensino-aprendizagem-avaliação, permitindo a realização de inferências sobre o que vivenciam, como o vivenciam e o que desejam.

VIII.1. Apresentação dos dados empíricos qualitativos

Os dados qualitativos analisados através da técnica de análise de conteúdo são, neste ponto, apresentados sucintamente⁹⁶, de acordo com as conclusões retiradas dessa análise, no que concerne a cada uma das dimensões, categorias e subcategorias determinadas. É de salientar que, por vezes, se recorre a transcrições das respostas dos inquiridos, de forma a ilustrar as conclusões obtidas.

VIII.1.1 – Dimensão Ensino

VIII.1.1.1.) Categoria 1 – Estruturação Curricular

A Categoria Estruturação Curricular diz respeito à forma como as faculdades estruturam e ministram os cursos. Trata-se, pois, de aspetos de ordem organizativa.

→ Subcategoria Pontos Positivos

Estudantes: Relativamente aos pontos fortes da Estruturação Curricular foram referidas ideias relacionadas com a importância dos conteúdos disciplinares para UC posteriores, ou seja, a sequência inter-UC enquanto itinerário curricular contínuo e progressivo é percecionada como uma vantagem.

→ Subcategoria Necessário Melhorar

Professores: As sugestões de melhoria apresentadas foram variadas, salientando-se a diminuição do número de estudantes por turma, o aumento do número de aulas nas UC com conteúdo muito extenso e a modificação do tipo/regime de aulas: aumento das aulas práticas com regime presencial obrigatório. Referem ainda que, em alguns casos, deveriam existir previamente UC que dessem mais bases aos estudantes.

Estudantes: Embora exista a percepção de que “as aulas são poucas”, por outro lado, consideram que seria mais proveitoso abdicar das aulas práticas e diminuir o tempo de presença obrigatória nas aulas, substituindo-as por reuniões/tutorias mais individualizadas e por aprendizagens informais. Além

⁹⁶ Respostas de professores e de estudantes às perguntas abertas do inquérito por questionário organizadas em categorias e subcategorias de análise poderão ser aprofundados através de consulta ao anexo 14.

disso, a faculdade deveria assegurar a logística atempadamente (ex: sem atrasos nas licenças de *software*).

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

Professores: Ao nível da promoção do envolvimento ativo dos estudantes, foi referido que seria importante aumentar o número/tempo de aulas, tornar anuais algumas UC, proporcionar maior acompanhamento, existir uma maior coordenação entre as UC e fomentar a interdisciplinaridade. Promover mudança de mentalidades e mostrar que o ensino mudou, requerendo maior responsabilização dos estudantes enquanto atores ativos do processo.

Estudantes: Foi referido que seria importante equilibrar as exigências entre as UC, criar mais UC práticas e turmas mais pequenas. O tempo das aulas práticas é um aspeto controverso: referem que deveria aumentar, mas também diminuir (ou mesmo extinguir estas aulas). Paralelamente a estes indicadores, foi também mencionado que poderiam ser realizadas reuniões entre os representantes dos estudantes e os docentes, de modo a discutir a planificação das UC (inclusivamente a avaliação), bem como ser feita supervisão do trabalho dos docentes (evitando, por exemplo, prazos excessivos no lançamento das classificações).

VIII.1.1.2.) Categoria 2 – Planificação das Aulas

A Categoria Planificação das Aulas corresponde à organização que os professores realizam sobre a UC.

→ Subcategoria Pontos Positivos

Professores: Refere-se a importância de uma forte componente prática, permitindo que os estudantes experienciem e apliquem os conteúdos.

Estudantes: Relativamente à planificação das aulas asseguradas pelos professores das UC a que este estudo se reporta, é unânime a indicação de que uma forte componente prática, que permite aplicação dos conhecimentos a situações reais e uma aprendizagem significativa, é considerado o ponto mais vantajoso.

→ Subcategoria Necessário Melhorar:

Professores: Referem apenas que “o planeamento não reflete os riscos associados à negociação do software de apoio educativo”, o que reforça talvez o segundo aspeto referido, que é a “gestão do tempo”.

Estudantes: Em relação aos discursos que englobámos na subcategoria necessário melhorar, é de realçar que os inquiridos consideram essencial um bom planeamento e organização da UC para a concretização de atividades de ensino-aprendizagem produtivas. Assim, a importância de uma preparação prévia do processo ensino-aprendizagem-avaliação, sem modificações constantes ao longo do desenvolvimento da UC, uma boa gestão do tempo, o cumprimento de prazos previamente estabelecidos, uma avaliação diagnóstica, a disponibilização atempada dos materiais necessários e uma coordenação entre os diferentes professores da UC são as principais sugestões apresentadas.

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

Professores: Referem a necessidade de os estudantes se implicarem desde o início nos processos da UC e de forma responsável, com maior envolvimento ativo nas práticas, no planeamento e na avaliação. Na sua perspetiva, os estudantes do 4º ano já têm a responsabilidade necessária, mas sugere-se ainda assim reuniões de acompanhamento com os seus representantes. Por outro lado, face à dificuldade de integração dos estudantes do 1º ano (uma vez que “os ritmos em relação ao secundário são muito distintos), encara-se a possibilidade de “tentar envolver os alunos na própria docência ativa, em particular em módulos práticos que podem ser apresentados nas práticas ou nas teóricas”.

Estudantes: Para envolver ativamente os estudantes no processo ensino-aprendizagem-avaliação, ao nível da planificação das aulas, os inquiridos sugerem uma melhor organização das UC, com melhor estruturação dos conteúdos, um aumento da vertente prática das UC e uma aposta em métodos de aprendizagem ativa, tais como exercícios nas aulas, trabalhos práticos e de grupo, debates, atividades no “terreno”, apresentação da matéria feita pelos estudantes, etc. Apesar destas sugestões, o que reflete a diversidade de situações nas várias UC, alguns inquiridos consideram que o envolvimento

ativo dos estudantes no planeamento e na gestão das suas próprias aprendizagens assim como nos processos de avaliação já é garantido pela planificação das aulas existente atualmente, afirmando mesmo que “nós decidimos, nós gerimos praticamente tudo”.

VIII.1.1.3.) Categoria 3 – Métodos de Ensino

A Categoria Métodos de Ensino diz respeito à forma como os professores lecionam as aulas, isto é, às estratégias seguidas pelos professores e ao tipo de comunicação que estabelecem nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

→ Subcategoria Pontos Positivos:

Professores: A “sistematização dos conhecimentos” foi o único aspeto positivo mencionado por este grupo de inquiridos.

Estudantes: As indicações sobre as vantagens que os métodos de ensino apresentam incidem sobretudo no recurso à aplicação prática (exercícios) e ligação a situações reais (exemplos). Além disso, destaca-se a importância da competência do professor e da respetiva relação pedagógica, com ênfase no uso de explicações simples, rigorosas e esclarecedoras, assim como na utilização de metodologias que favorecem o debate e a discussão, e que, na perspetiva dos inquiridos, estimulam o raciocínio, a motivação e o interesse dos estudantes, implementando aulas interativas, apelativas e dinâmicas.

→ Subcategoria Necessário Melhorar:

Estudantes: As sugestões apresentadas para melhorar os métodos de ensino utilizados nas aulas referem-se essencialmente à necessidade de diminuir o excesso de utilização do método expositivo e, em contraponto, de aumentar o recurso à aplicação prática com exemplos e exercícios mais frequentes. Além disso, verifica-se também que, na perspetiva dos inquiridos, é necessário operarem-se mudanças no perfil dos docentes (aumentar o empenhamento, o envolvimento e a objetividade, assim como colmatar necessidades de formação) de forma a diminuir aspetos que provocam monotonia e desmotivação nas aulas e aumentem a interatividade e o dinamismo na comunicação com os estudantes.

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

Professores: Sugerem apenas que “um envolvimento maior do docente” poderá resultar “no maior interesse e dedicação do aluno na disciplina”.

Estudantes: Para haver um envolvimento ativo dos estudantes, relativamente aos métodos de ensino, os inquiridos consideram que seria importante utilizar estratégias mais inovadoras, efetuar uma melhor adequação entre teoria e prática, fornecendo mais exemplos e exercícios práticos e estimulando a discussão de situações reais, aumentar a objetividade, o dinamismo, a interatividade, a comunicação, o feedback e balanço do trabalho realizado, a apresentação contínua dos resultados que vão sendo obtidos e o envolvimento dos professores no sentido de incrementar a criatividade, o interesse e a motivação dos estudantes.

VIII.1.1.4.) Categoria 4 – Conteúdos Disciplinares:

A Categoria Conteúdos Disciplinares diz respeito aos assuntos que fazem parte do programa da UC e que são lecionados.

→ Subcategoria Pontos Positivos:

Professores: Referem que o contacto com situações reais aumenta a responsabilidade dos estudantes e permite a integração da teoria com a prática. Destacam também o recurso à componente prática de aplicação dos conceitos, à simulação e análise de casos e à resolução de problemas concretos como formas de desenvolver os resultados da aprendizagem. Dão ainda relevo ao facto de os professores acompanharem os estudantes em contextos/situações profissionais, proporcionando oportunidades para estes poderem efetuar uma “transposição do conhecimento” e ganharem experiência com a utilização de ferramentas e/ou com a reflexão sobre intervenções práticas específicas.

Estudantes: Relativamente aos conteúdos disciplinares lecionados nas UC, os inquiridos referem, na sua maioria, que a aplicação/realização de trabalhos práticos em contextos reais, contactando e ganhando experiência com os possíveis locais de trabalho enquanto futuros profissionais, é uma grande vantagem. Indicam também que a sequência lógica das matérias e a dificuldade dos conteúdos são pontos positivos. Os aspetos referidos, na perspetiva dos inquiridos, estimulam uma maior presença nas aulas e

proporcionam uma concentração mais elevada facilitando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como promovem uma melhor preparação para o confronto com os contextos profissionais.

→ Subcategoria Necessário Melhorar:

Professores: Apenas sugerem a necessidade de proceder a “alguns ajustamentos dos instrumentos utilizados na UC” e de promover uma “melhor interação com o mundo empresarial”.

Estudantes: As sugestões apresentadas remetem para a necessidade de introduzir conteúdos mais interessantes e com uma maior aproximação à realidade do mundo profissional, de abordar matérias com mais aplicação prática e melhor contextualização (diminuindo o excesso de conteúdos a memorizar, sobretudo sem aparente aplicação prática), de definir e exemplificar melhor os trabalhos a realizar (fornecendo mais informação de suporte) e de proporcionar casos de estudo equivalentes e exequíveis para todos os grupos de trabalho. Paralelamente, referem também ser necessário desenvolver, explorar, explicar e adequar melhor os suportes, ferramentas e instrumentos práticos utilizados nas UC.

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

Estudantes: Nesta subcategoria os inquiridos não indicaram nada de muito relevante, apenas salientaram o interesse pelas temáticas, a necessidade de confronto com situações diferenciadas e a redundância entre matérias de algumas UC.

VIII.1.2 – Dimensão Aprendizagem

VIII.1.2.1.) Categoria 5 – Aprendizagem Ativa

A Categoria Aprendizagem Ativa está diretamente relacionada com os métodos de ensino-aprendizagem que se baseiam no papel ativo e central dos estudantes neste processo e pressupõe da sua parte um maior envolvimento, autonomia e responsabilidade, inclusivamente ao nível da avaliação enquanto oportunidade de aprendizagem

→ Subcategoria Pontos Positivos

Professores: Referem como pontos positivos da aprendizagem ativa a implicação dos estudantes em exercícios práticos, a motivação através do

reforço da aprendizagem, a forte participação dos estudantes nas aulas, o trabalho em grupo, a partilha de experiências e o estímulo à auto-aprendizagem, assim como o estímulo ao espírito de pesquisa e ao pensamento crítico. Destacam também como vantagens a utilização de suportes da aprendizagem como o recurso a trabalhos sobre casos reais e a participação de profissionais externos.

Estudantes: Como pontos positivos da aprendizagem ativa salienta-se a participação dos estudantes ao nível do diálogo, da realização de exercícios e do desenvolvimento de projetos, através dos quais é fomentada a aprendizagem autónoma, o espírito de investigação, o “aprender fazendo”, a partilha de conhecimentos e o recurso aos trabalhos em grupo. Os estudantes destacam, em termos de vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, o desafio que constitui o confronto com novos problemas, a motivação que proporciona o incentivo à recolha/tratamento de informação e a autonomia que implica aprender por si próprios, com a respetiva margem de liberdade e também com a consequente “obrigação” de auto-aprendizagem.

→ Subcategoria Necessário Melhorar:

Professores: Os inquiridos assinalam apenas a necessidade de intensificar nos estudantes o “envolvimento contínuo nos trabalhos da UC, desde o início do semestre”.

Estudantes: Para melhorar os processos de aprendizagem ativa foi sugerido pelos inquiridos que houvesse mais tempo dedicado à reflexão e à resolução de exercícios, mais atividade nas aulas práticas, assim como mais oportunidades para consolidar os conhecimentos e aprender com os erros. Neste sentido referem ser ainda necessário proporcionar uma maior experiência, nomeadamente na utilização de instrumentos de trabalho, mas também aumentar o recurso à auto-aprendizagem (o que implica um acompanhamento contínuo do professor como suporte dessa aprendizagem), ao envolvimento contínuo dos estudantes e à sua participação no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, incentivando a vontade de aprender e respeitando a individualidade de cada um. Neste sentido alertam para a necessidade do professor dominar bem os conteúdos que ensina para poder apoiar os estudantes, porque “não cabe aos alunos

descobrir tudo por si próprios e terem de tirar dúvidas uns aos outros, pois o professor apenas está lá para no fim dar a nota!”.

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

Professores: Para se gerar maior envolvimento ativo, os professores referem como necessário “conhecer o feedback dos alunos sobre a eficácia e eficiência das próprias aprendizagens”, sendo indispensável a maturidade dos estudantes (embora também se considere, por exemplo numa UC do 1º ano e do 1º semestre, que “o grau de autonomia fornecido é adequado).

Estudantes: Para promover o envolvimento ativo dos estudantes, os inquiridos afirmam ser necessário, em termos de aprendizagem ativa, promover trabalhos e debates que tenham ligação às empresas e que promovam a pesquisa autónoma. Por outro lado, também foi referida a necessidade de uma mudança da “mentalidade” dos estudantes, no sentido de um maior exercício de auto-reflexão, responsabilidade, autonomia e envolvimento (embora estes dois últimos aspetos também sejam considerados como adequados). A par destas ideias, foi também constatada a necessidade dos estudantes reconhecerem os seus próprios métodos de estudo e de aprendizagem.

VIII.1.2.2.) Categoria 6 – Material de Apoio:

A Categoria Material de Apoio diz respeito aos recursos didáticos necessários para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

→ Subcategoria Pontos Positivos:

Professores: Como ponto positivo referem apenas a existência de “fóruns de discussão das matérias, no *Moodle*”.

Estudantes: Relativamente às vantagens referidas acerca do material usado para apoio ao processo ensino-aprendizagem-avaliação os inquiridos consideram importante sobretudo a boa disponibilização da informação (sumários, diapositivos, etc.), a existência de muita investigação na área, o acesso a questionários de auto-avaliação, a utilização do *PowerPoint* para exposição da matéria e a possibilidade de utilização do *Moodle* e do E-learning. Nesse sentido, estes aspetos são tidos como relevantes para aprofundar conhecimentos, proporcionar uma aprendizagem contínua e obter melhores resultados de aprendizagem.

→ Subcategoria Necessário Melhorar:

Estudantes: Segundo os inquiridos, o fornecimento de material para o apoio ao auto-estudo é a questão central que seria necessário modificar. Nesta linha, sugerem o fornecimento de fichas de exercícios, de exemplos de exercícios resolvidos, de slides do *PowerPoint* visionado na aula, de resumos da matéria teórica, de documentação de apoio, de casos da vida profissional e de exemplos concretos que ilustrem os conteúdos. Foi também assinalado que a existência de um manual de apoio à UC simplificaria o estudo, assim como o fornecimento atempado dos materiais seria essencial para apoiar a aprendizagem. Sugere-se também um maior e melhor recurso ao *PowerPoint* (exemplo: sem excesso de texto), bem como a utilização de vídeos para evitar que as aulas sejam tão cansativas. Assinalam ainda que os materiais das aulas práticas devem ser disponibilizados em “número suficiente para todos os alunos”.

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

Estudantes: Para fomentar um envolvimento ativo dos estudantes, é salientada a necessidade de disponibilizar mais material de apoio ao estudo (exemplo: “mais variedade nos conteúdos disponibilizados no Sigarra”) e de fornecer atempadamente recursos interativos e novas tecnologias, testes multimédia, soluções dos exercícios sugeridos e documentação didática. Contudo, paralelamente a estas ideias também se refere que não é necessário nenhuma mudança, uma vez que “a relação *Moodle* aluno possibilita que qualquer dúvida possa ser tirada com o auxílio da comunidade e a própria dúvida e respetivo esclarecimento é armazenada lá para outros consultarem”.

VIII.1.2.3.) Categoria 7 – Formas de Acompanhamento

A Categoria Formas de Acompanhamento consiste na relação pedagógica estabelecida entre professor e estudante, visando a facilitação e o acompanhamento das aprendizagens.

→ Subcategoria Pontos Positivos:

Professores: São assinalados como pontos positivos o contacto com os estudantes numa “proximidade relativa” e a possibilidade de os professores estarem com os estudantes nos “contextos reais”.

Estudantes: Os pontos positivos apresentados quanto à relação professor-estudante convergem sobretudo para características dos próprios docentes, especificamente: simpático, acessível, cativante, esclarecedor, disponível (inclusivamente depois das aulas). Destacam também a importância de um constante acompanhamento do professor, proporcionando aos estudantes o apoio necessário para tirar dúvidas, desenvolver trabalhos e estudar para os testes. Neste sentido, assinalam ainda a forma de dar as aulas, o interesse em conhecer os estudantes e em estabelecer uma boa relação com eles como fatores determinantes para gerar uma fácil interação e uma maior proximidade professor-estudantes.

→ Subcategoria Necessário Melhorar:

Professores: Neste contexto, foi somente apontado que seria importante melhorar a “participação/reflexão conjunta com os estudantes”

Estudantes: Foi referido pelos inquiridos que seria importante melhorar alguns aspetos da relação professor-estudante proporcionando um maior apoio e acompanhamento das aprendizagens, nomeadamente através de uma melhor orientação, monitorização e intervenção ativa do professor, dando feedback aos trabalhos práticos realizados, guiando a interação e controlando a participação dos elementos dos grupos de trabalho. Por outro lado, consideram ainda a importância de se proporcionar um contacto mais individualizado com cada estudante e a necessidade de se promover mais situações de interação professor-estudante no sentido de facilitar e melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

Professores: Estes inquiridos referem apenas que o acompanhamento tutorial deveria ser mais individualizado, o que na sua perspetiva parece “impossível de realizar no contexto atual”.

Estudantes: No sentido de promover um maior envolvimento ativo dos estudantes, a tutoria a efetuar deve caracterizar-se pela existência de mais feedback, diálogo e debates, discussão de casos, interação dinâmica e motivante, apoio e acompanhamento constante e, essencialmente, por uma relação professor-estudante marcadamente mais próxima e acessível, na qual seja possível diminuir o distanciamento existente e aumentar a monitorização e

o aconselhamento por parte dos professores, para “não deixar que seja uma cadeira em que parece não existir professores e que a complexidade da matéria a aprender ultrapassa o tempo curricular”.

VIII.1.3 – Dimensão Avaliação

VIII.1.3.1.) Categoria 8 – Processo e Modalidades de Avaliação

A Categoria Processo e Modalidades de Avaliação está relacionada com a forma e os procedimentos seguidos na AA na UC.

→ Subcategoria Pontos Positivos

Professores: São referidos como aspetos positivos uma auto-avaliação semanal através da internet, uma “avaliação automática propícia à auto-avaliação” e uma avaliação distribuída que, na sua perspetiva, permite aos estudantes ajustarem o seu desempenho e desenvolverem as suas capacidades.

Estudantes: Como fatores positivos do processo de avaliação foi apontado que a avaliação distribuída/contínua (mini-testes e trabalhos práticos) e as auto-avaliações (automáticas com recurso às TIC), possibilitando a realização de avaliações que não contem para classificação final (avaliação formativa), proporcionam oportunidades aos estudantes para irem melhorando as suas aprendizagens. Além disso, é referido que a avaliação é equilibrada e adequada, que a avaliação prática está bem contextualizada no programa teórico e que existem testes de recuperação que permitem demonstrar mais tarde o que aprenderam. Em síntese, é valorizado o facto de a avaliação, face à “dificuldade na matéria”, permitir “uma maior aprendizagem”.

→ Subcategoria Necessário Melhorar:

Professores: Sugerem que se deve mudar o planeamento e o modelo de avaliação – que “é muito rígido e não encoraja os estudantes” – procurando maior flexibilidade, melhorando a avaliação automática e simplificando o processo de avaliação. Defendem também “uma melhor aferição/captação das competências adquiridas pelos alunos, nomeadamente ao nível do trabalho em grupo e do esforço e complexidade das soluções apresentadas ao nível do indivíduo”.

Estudantes: As sugestões apresentadas para melhorar os processos de avaliação apontam no sentido de uma mais adequada preparação e organização do processo de avaliação, maior rigor na definição dos métodos de avaliação, diferenciação individual da avaliação em trabalhos de grupo, flexibilidade e feedback constante como partes integrantes do processo de avaliação, assim como mais recurso a uma avaliação distribuída, facultativa e contínua. Alerta-se também para a necessidade de melhor proporcionalidade entre a “quantidade exagerada de matéria” e avaliação realizada, assim como para a redução de “discrepâncias entre a avaliação realizada” por diferentes professores e para a inclusão da componente prática na avaliação final.

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

Professores: Para facilitar o processo de envolvimento ativo dos estudantes, os inquiridos consideram que seria importante o recurso a avaliações mais frequentes assim como a tentativa de “envolver os alunos na própria docência ativa”, contabilizando essa atividade na avaliação.

Estudantes: Destacam a importância de os estudantes serem capazes de se auto-avaliar e de se criar a possibilidade de participarem no planeamento dos procedimentos de avaliação, dando “mais atenção às opções que os estudantes propõem para a avaliação da UC”. Sugerem também uma reformulação da avaliação, no sentido de se reduzir os elementos de avaliação, mas também de se criar fases intermédias de avaliação, de os estudantes poderem ter a oportunidade de trazer casos para a aula e de poderem optar entre avaliação contínua ou final. É ainda referida a necessidade de se diminuir a dependência da memorização, encontrando formas de dinamizar os estudantes e estimular a aprendizagem, por exemplo, através de um trabalho prático a decorrer ao longo do semestre.

VIII.1.3.2.) Categoria 9 – Técnicas e Instrumentos de Avaliação

A Categoria Técnicas e Instrumentos de Avaliação diz respeito aos meios e métodos utilizados para realizar a AA.

→ Subcategoria Pontos Positivos:

Estudantes: As técnicas e instrumentos de AA apontados pelos inquiridos como positivos são os mini-testes (com questões de escolha múltipla e abertas), as provas práticas, os trabalhos de grupo e os auto-testes. Embora

seja referido o exame final como ponto positivo, a maioria dos inquiridos salienta que a existência de várias técnicas e instrumentos de avaliação complementares - como provas orais, participação ativa, apresentações, relatórios, avaliação de desempenho individual feita pelo grupo -, trazem vantagens significativas para o processo ensino-aprendizagem-avaliação, na medida em que promovem o sentido crítico, a abertura a diferentes perspectivas, a partilha de informação, a entre-ajuda e produzem melhores resultados.

→ Subcategoria Necessário Melhorar:

Estudantes: Os inquiridos manifestaram desagrado por exames sumativos, sugerindo a introdução de testes ou frequências distribuídas, por avaliações demasiado centradas na memorização aconselhando a disponibilização de formulários nos instrumentos de avaliação e, por fim, criticaram os instrumentos que não permitem uma avaliação do raciocínio no sentido em que perguntas de escolha múltipla ou fechadas não traduzem as reais aprendizagens, indicando que uma avaliação por trabalhos práticos ou reflexões assegura melhores condições para que os estudantes possam demonstrar o que aprenderam.

→ Subcategoria Envolvimento Ativo:

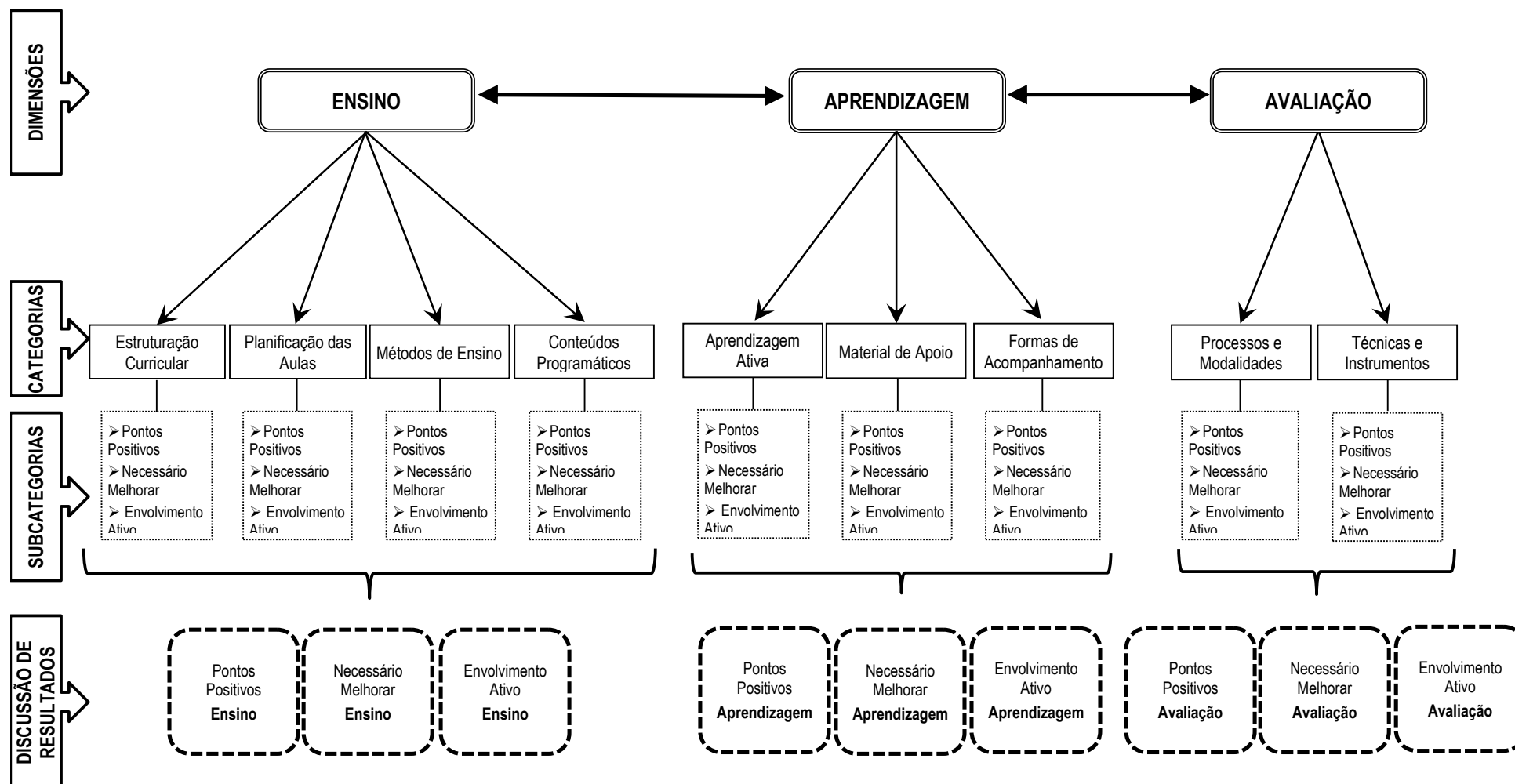
Estudantes: Como sugestão para um envolvimento ativo dos estudantes, os inquiridos salientam a necessidade de alteração das formas de avaliação existentes (exame final ou poucos mini-testes) e a importância da avaliação distribuída através da realização de mini-testes, frequências e trabalhos de grupo na aula, mas também através de outras alternativas como as apresentações de trabalhos ou trabalhos que impliquem maior originalidade e autonomia dos estudantes, de forma a promover uma aprendizagem contínua e auxiliada que possibilite melhores desempenhos, inclusive no exame final. Referem ainda que a adoção de questionários surpresa obrigaria a estudar ativamente e a manter a matéria em dia e que um diálogo professor-estudantes poderia ajudar na procura conjunta de métodos de avaliação mais diversificados.

VIII.1.4 – Esquema da análise de conteúdo

As considerações aqui apresentadas retratam uma súmula do que foi mencionado nas respostas dos professores e estudantes⁹⁷ às perguntas abertas realizadas no inquérito por questionário sobre os processos ensino-aprendizagem-avaliação em que estão envolvidos. Desta forma, é possível apresentar esquematicamente as dimensões, categorias e subcategorias que emergiram da análise destes dados e se desenvolveram através de processos de codificação e categorização específicos da técnica de análise de conteúdo, conforme representado na página seguinte através do gráfico nº8.

⁹⁷ Ver anexo 14 - Respostas de professores e de estudantes às perguntas abertas do inquérito por questionário organizadas em categorias e subcategorias de análise.

Gráfico nº8
Esquema das dimensões, categorias e subcategorias desenvolvidas na análise de conteúdo



VIII.2. Discussão dos dados empíricos qualitativos

Neste ponto procura-se interpretar e discutir os resultados obtidos pela análise de conteúdo efetuada às perspetivas e representações de professores e estudantes envolvidos nesta investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. As afirmações destes atores são refletidas tendo em consideração os conceitos teóricos mobilizados por este estudo e que foram apresentados no capítulo IV.

Neste contexto, o gráfico nº8, ao ilustrar o sistema de categorização da informação analisada, apresenta também um último nível que pretende esquematizar a forma como é discutido e interpretado, nesta investigação, o conteúdo analisado proveniente das respostas dos professores e estudantes inquiridos.

Assim, pretende-se inferir, a partir dos dados obtidos pela análise de conteúdo, as representações e perceções sobre o modo como vivenciam e o que desejam os atores destes processos de ensino-aprendizagem-avaliação em estudo, recorrendo, novamente, a algumas frases citadas das respostas destes atores.

VIII.2.1 – Dimensão Ensino

Em relação à dimensão ensino, os respondentes teceram considerações sobre os seus diversos aspetos, os quais foram inseridos nas categorias anteriormente apresentadas. Através desse procedimento, realiza-se uma reflexão da qual emergem os pontos positivos, assim como as áreas a melhorar e as mudanças necessárias para um envolvimento mais ativo dos estudantes em cada uma das categorias referidas. Isto significa que se privilegia uma organização final da informação através destas três subcategorias, sendo que, para cada uma, são sempre abordadas as várias categorias, previamente identificadas na apresentação dos dados empíricos.

VIII.2.1.1.) Pontos Positivos do Ensino

→ Estruturação curricular:

Uma análise sobre a forma como as duas Unidades Orgânicas onde ocorrem os cursos aqui em análise os estruturam e ministram, através dos

discursos enunciados pelos **estudantes**⁹⁸, permite constatar vantagens atribuídas em termos inter-UC e intra-UC. Assim, por um lado, é destacada «a importância da matéria para UC posteriores», o que revela uma apreciação positiva sobre a existência de uma sequência inter-UC enquanto itinerário curricular contínuo e progressivo. Por outro lado, é assinalada a importância da estruturação curricular para uma boa articulação entre a teoria e a prática, nomeadamente, pelo facto de «ser feita ao longo do semestre, permitindo também pôr em prática a teoria aprendida nas aulas». Relativamente a estes aspetos, há autores que referem a necessidade de um mapeamento curricular, a partir do qual “os estudantes podem identificar o que, quando, e como podem aprender (...). O âmbito e a sequência da aprendizagem do estudante são explicitados, as ligações com a avaliação são clarificadas e o planeamento do currículo torna-se mais eficiente e eficaz” (Harden, 2001: 123). Nesta linha de ideias, para que estas vantagens se mantenham, e possam até ser intensificadas, será relevante assegurar no futuro uma eficaz articulação inter-professores, assim como uma boa ligação entre os diversos conteúdos das UC.

→ Planificação das aulas:

Quanto à organização das UC, **professores e estudantes** são unânimes sobre a importância de uma forte componente prática, que permita a aplicação dos conhecimentos. Neste sentido, os professores destacam como vantagem «a sua matriz prática! A forma como está organizada e estruturada permite que os estudantes experienciem e apliquem em contexto os conteúdos da UC». De forma congruente, os estudantes identificam que «o facto de aplicar a teoria à prática, é realmente positivo e ajuda a consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas».

Este aspeto positivo, destacado pelos respondentes parece corresponder a uma orientação do PB no sentido de se procurar incluir e intensificar no ES uma vertente prática (como por exemplo, através de trabalhos em laboratório, estudos de campo, etc.), permitindo uma aplicação dos conhecimentos a situações reais e uma aprendizagem significativa. Sobre a inclusão desta abordagem algo inovadora na planificação das aulas, parece pertinente referir, como argumentam diversos autores (Bot, Gossiaux, Rauch, & Tabiou, 2005;

⁹⁸ De salientar que os professores não se pronunciaram relativamente a este aspeto.

Brodie & Irving, 2007; Dickie & Jay, 2010), que estas modalidades de procedimento ao nível das estratégias de ensino representam oportunidades para a melhoria da aprendizagem.

→ Métodos de ensino:

Neste âmbito, os **professores** identificam apenas como ponto positivo a «*sistematização dos conhecimentos*», apesar de ser expectável que defendessem e/ou referissem mais aspetos positivos, já que se trata de uma área tradicionalmente da sua própria responsabilidade e iniciativa.

Em contraste, os **estudantes** dão ênfase a diversos aspetos, que vão desde a forma como os professores lecionam as aulas, às estratégias seguidas e ao tipo de comunicação que estabelecem nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, (1) valorizam muito o recurso à aplicação prática através da realização de exercícios, referindo, por exemplo, que o professor «*dá a teoria e em seguida exemplifica com exercícios, fazendo com que a aula teórica seja também aula prática*». (2) Outro aspeto referido é a ligação a situações reais, através de exemplos, considerando positivo «*o facto de o professor dar algumas das vezes exemplos concretos do dia-a-dia para conseguirmos perceber melhor o conteúdo lecionado*». Sobre este aspeto, é de assinalar que o uso de exemplos, conforme especifica Beydogan e Bayindir (2010), se reveste geralmente de muita utilidade para enriquecer a estratégia de ensino do professor, aumentando a atenção dos estudantes nas aulas, especialmente se esses exemplos tiverem ligação com as suas vivências. (3) Outra característica positivamente identificada refere-se à competência do professor pela forma como transmite a informação, como é explicitado pela apreciação de um estudante: «*penso que é positivo o facto de o docente conseguir explicar de forma simples mas precisa a matéria a lecionar. Torna-se mais fácil acompanhar as aulas e permite-nos compreender melhor a matéria*». (4) É também referida pela positiva a utilização de metodologias que favorecem o debate e a discussão, e que, na perspetiva de alguns respondentes, estimulam o raciocínio, a motivação e o interesse dos estudantes, através da implementação de aulas interativas, apelativas e dinâmicas. A este propósito, é considerado muito positivo «*o espaço de aula se confirmar como um contexto*

privilegiado de partilha, análise e discussão de conteúdos e práticas de intervenção, estimulando, desse modo, a sua generalização».

Em síntese, sobre este conjunto de pontos positivos indicados pelos estudantes, parece evidenciar-se uma apreciação em que os aspetos identificados reúnem características dos diversos MTP (1 e 2/3), o que talvez permita concluir, como Bot, Gossiaux, Rauch e Tabiou (2005) referem, que “este tipo de ensino tem vários graus de adaptação entre a aprendizagem ativa e os métodos tradicionais e tem a vantagem de reter a quinta-essência⁹⁹ das qualidades tradicionais do ensino, enquanto corrige suas falhas mais reconhecidas” (p. 117). Parece, pois, poder afirmar-se que a situação de transição que se vive no ES, derivada e/ou influenciada pelo PB, constitui um cenário favorável à utilização de uma mistura de métodos que, enquanto inovação para o ensino, conforme refere Dickie & Jay (2010), permite aumentar a aprendizagem e até melhorar a aprendizagem sobre a própria aprendizagem. Pode ainda concluir-se destas apreciações estar a ocorrer a adoção de um paradigma de ensino centrado na aprendizagem e uma postura de distanciamento de um paradigma centrado apenas no ensino.

→ Organização dos Conteúdos:

Relativamente aos assuntos que fazem parte do programa da UC e que são lecionados, os **professores** valorizam sobretudo os conteúdos que implicam ou permitem a simulação e a análise de casos, assim como a resolução de problemas concretos, pelo impacto positivo que têm na aprendizagem. Estas indicações são expressas de forma clara, por exemplo nos seguintes testemunhos: *«a componente prática de aplicação dos conceitos e a rápida aferição dos resultados em virtude dessa mesma aplicação. Os alunos ganham rapidamente experiência por estarem a simular uma situação real»*; *«os resultados da aprendizagem são desenvolvidos através da resolução de pequenos problemas concretos, com situações do dia-a-dia»*. Paralelamente, referem também a importância do acompanhamento dos

⁹⁹ Consta do *Dicionário da Língua Portuguesa* (1984) que “segundo os alquimistas, a parte mais pura das coisas obtida após cinco destilações; na física aristotélica, o éter, ou seja o quinto elemento (os outros quatro eram a água, a terra, o ar, e o fogo) do qual eram constituídos os corpos celestes; extrato do máximo apuramento; o que há de melhor e mais subtil numa coisa; o mais alto grau; requinte” (p. 1379)

estudantes em contextos/situações profissionais, para «*transposição do conhecimento*», experiência na utilização de ferramentas e reflexão sobre intervenções práticas específicas. Sobre estas observações, e como reforço da sua pertinência, é importante ter em consideração que, como conclui Billing (2007), a transferência da aprendizagem ocorre geralmente com um constante apoio sociocultural. De facto, segundo esta abordagem

“Há evidências de que o ensino para a transferência pode ser eficaz, e que deve enfatizar a compreensão profunda dos princípios e estratégias metacognitivas, usar o domínio de contextos variados, dar feedback sobre o desempenho, ligar o conhecimento novo e existente, e estimular a reflexão, a aprendizagem ativa autogerida e a descoberta” (Billing, 2007: 512).¹⁰⁰

Professores e estudantes identificam de forma unânime e como muito positiva a aplicação e realização de trabalhos práticos e(m) contato com contextos e situações reais. Assim, ao nível de ambos os Mestrados Integrados (MIEIC e MIPSi) surgem afirmações que corroboram a apreciação destes pontos positivos, como por exemplo: «*ao longo do desenvolvimento do trabalho de grupo, os estudantes são encorajados a contactar com as empresas "reais", o que aumenta a sua responsabilidade*»; «*a interação em contexto com as crianças uma vez que permite uma experiência muito mais rica e informativa do que a que se poderia obter numa sala de aulas*». Estas indicações reforçam a perspetiva de que os conteúdos curriculares devem continuar a incluir uma forte componente de ligação com o terreno, isto é, com os respetivos contextos reais de aplicação. Nesta perspetiva, parece evidente um posicionamento na ótica do MTP3, tanto de estudantes como de professores, no sentido em que reivindicam a importância e necessidade de se estabelecerem mediações entre as situações práticas concretas e os conteúdos e constructos teóricos mobilizados, no sentido do desenvolvimento de aprendizagens significativas e da apropriação dos conhecimentos.

Quanto aos **estudantes**, estes valorizam ainda o grau de dificuldade dos conteúdos curriculares referindo mesmo que «*a matéria em si é difícil, o que faz com que puxe pelos alunos, em geral, para uma melhor presença e*

¹⁰⁰ Sobre esta temática é ainda interessante lembrar que, como especifica Billing (2007), “há evidências de que as capacidades cognitivas genéricas existentes, muitas vezes favorecem (mas não garantem) a transferência, e que elas funcionam sempre de forma contextualizada operando no domínio do conhecimento. Competências cognitivas gerais são ferramentas para exercer o domínio de um conhecimento específico. Assim, as competências gerais e contextualizadas não são mutuamente exclusivas, mas complementares e sinérgicas” (p. 512)

concentração nas aulas». Este último ponto positivo referenciado pelos estudantes é interessante, por um lado, como um sinal de que a motivação para melhores resultados de aprendizagem pode ser suscitada através de um certo desafio intelectual, por outro lado, porque parece constituir um indicador de que existe neles (ou, pelo menos, em alguns deles) uma atitude de responsabilidade inerente ao seu próprio papel no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem (o que pode ser visto como uma condição facilitadora para o recurso a MTP tipo 2/3 e para a adoção de uma aprendizagem mais ativa).

VIII.2.1.2.) Aspetos a Melhorar no Ensino:

→ Estruturação curricular:

Relativamente à forma como as duas Unidades Orgânicas responsáveis pelos cursos aqui em análise os estruturam e ministram, os **professores** entendem que seria necessário diminuir «*o número de alunos por docente/turma*»¹⁰¹. Por outro lado, seria desejável aumentar o número de aulas em UC com conteúdos extensos sendo referidos, como justificação, efeitos benéficos para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação: «*Seria útil que a UC tivesse mais horas sendo distribuída ao longo do ano letivo de forma a possibilitar aos alunos uma primeira fase de preparação e reflexão/construção de conhecimentos e instrumentos para que, apropriando-se deles, os pudessem utilizar de forma mais refletida e aos professores possibilidade de avaliar o processo*». Além disso, segundo estes respondentes seria também desejável modificar o tipo/regime de aulas, optando-se por um aumento das aulas práticas obrigatórias, uma vez que «*O número de horas práticas em regime presencial é pequeno. Deixa-se ao aluno muitas horas para autoestudo. A sensação que fica é que o resultado mostra que os alunos não aproveitam...*». Outra sugestão efetuada é que deveria ser criada uma UC para dar mais «*bases*», o que revela uma preocupação com a falta de preparação dos estudantes e a necessidade de a procurar colmatar.

Os **estudantes** emitem as suas opiniões de forma diversificada: alguns preferiam aumentar o tempo de aulas, afirmando que «*as aulas são poucas,*

¹⁰¹ Esta observação é também posteriormente referida pelos estudantes ao nível das mudanças para um maior envolvimento ativo no ensino.

daí que a matéria não seja tão explorada como devia», enquanto outros sugerem abdicar das práticas e diminuir a presença obrigatória nas aulas (ao contrário dos professores), substituindo-as por reuniões/tutorias mais individualizadas e aprendizagens informais. Neste sentido, argumentam que «Neste processo de Bolonha a exigência em termos de tempo presencial nas aulas e de estudo autónomo deixam-nos limitados quanto aos outros papéis, nomeadamente para os estudantes-trabalhadores. Ou seja, o tempo disponível para integrar aprendizagens mais informais que não deixam de ser importantes, pelo contrário, tem também implicações na motivação e no desempenho nas aulas».

Esta aparente contradição, entre quererem mais e menos aulas, poderá estar eventualmente relacionada com o que desejam estudantes mais novos e mais maduros, conforme indicam Vermunt e Vermetten (2004), sobretudo tendo em consideração as suas diferenças em termos de padrões de aprendizagem e respetivas relações com situações de regulação externa e auto-regulação da aprendizagem. Nesta perspetiva, também Yoshimoto, Inenaga e Yamada (2007) argumenta que “estudantes mais velhos apreciam [...] uma aprendizagem mais prática, livre e independente com materiais de aprendizagem e outras provisões bem desenvolvidos, enquanto jovens estudantes apreciam [...] os contatos humanos e a comunicação com professores, amigos e colegas, tanto num contexto de sala de aula como nas atividades fora da aula” (p. 87). De facto, esta diferença de maturidade entre os estudantes do primeiro ano e do quarto ano pode ajudar a compreender porque é que uns preferem mais e outros menos aulas, contribuindo para que futuramente a estruturação curricular possa ser melhor adaptada aos diferentes perfis dos estudantes. Finalmente, advertem ainda que é importante assegurar a logística atempadamente, dando como exemplo o atraso que se verificou ao nível das *«licenças de software»*.

→ Planificação das aulas:

Os **professores** referem apenas que «o *planeamento não reflete os riscos associados à negociação do software*¹⁰² de apoio educativo que os estudantes irão utilizar», o que requer uma melhor organização a montante e reforça talvez o segundo aspeto, referido de forma semelhante pelos estudantes.

Professores e estudantes identificam unanimemente o problema da «*gestão do tempo*», que – até perante a observação de reuniões de professores e do atendimento de estudantes realizados durante os últimos cinco anos em que decorreu este estudo – parece ter sido algo exacerbado neste contexto de transição para o P.B., devido a um aumento significativo da carga de trabalho para ambos.

Os **estudantes** sugerem melhorias ao nível do planeamento e da organização da UC para concretização de atividades de ensino-aprendizagem produtivas. Assim, alegam que «o *ensino e aprendizagem ficaram um pouco aquém do esperado devido a problemas que houve com a disponibilização das ferramentas de trabalho. Sendo assim, uma melhor planificação seria aconselhada*». Nesta perspetiva, sugerem uma preparação prévia sem modificações constantes, alertando que: «*Deveria ser desenvolvida uma melhor estrutura para a cadeira visto que ocorreram muitos problemas ao longo do semestre. A negociação com as empresas deveria ter sido feita antes do início do semestre*»; «*O projeto poderia ser interessante, mas o atraso na disponibilização das ferramentas de trabalho e as constantes mudanças de datas de entrega e métodos de avaliação, arruinaram todo o interesse que poderia haver*»; «*Melhorar a coordenação entre professores da UC*».

Em síntese, estas observações evidenciam a importância de que a um bom planeamento corresponda uma logística eficaz para viabilizar a sua aplicação com boas probabilidades de sucesso. Além desta situação relativa ao cumprimento de prazos previamente estabelecidos, é ainda referida a necessidade de se atender aos diferentes perfis de estudantes, realizando uma

¹⁰² Esta situação refere-se essencialmente a uma UC do MIEIC, que foi reestruturada recentemente com um novo regente e em que houve atrasos consideráveis ao nível do licenciamento do *software* necessário para os estudantes fazerem os seus trabalhos, o que motivou muitas apreciações críticas por parte destes.

avaliação diagnóstica, porque «...*Deveria existir uma diferenciação entre quem nunca aprendeu programação e quem já programa*».

Os estudantes referem ainda que se deveria proceder à introdução de algumas mudanças em relação a: «*Organização de aulas de revisão*»; «*A preparação das aulas e o tempo que os docentes despendem na disciplina*»; «*Organização mais detalhada da informação e clarificação dos conceitos e temáticas a abordar*». Estas sugestões, em geral, parecem apontar para a necessidade de melhorar a preparação e a realização das aulas por parte de alguns professores, denotando por parte dos estudantes uma atitude de uma certa exigência de incremento da qualidade no que concerne às características dos MTP vivenciados, nomeadamente no que diz respeito ao recurso a um MTP2, que possibilite uma organização dos conteúdos favorável a uma auto-aprendizagem e que facilite a assimilação de conhecimentos.

→ Métodos de ensino:

Em relação a esta categoria, apenas os **estudantes** fazem sugestões, sendo que estas vão sobretudo no sentido de se diminuir o excesso de utilização do método expositivo e aumentar a aplicação prática com exemplos e exercícios. Referem, por exemplo, que «*as aulas teóricas podiam ser um pouco mais práticas*»; «*mais exercícios práticos*». De acordo com estas opiniões dos estudantes, parece clara a recusa do recurso exclusivo ao método tradicional “lição magistral” (Carvalho, 1995) ou palestra. Contudo, o recurso a exercícios práticos não denota, necessariamente, um afastamento ao MTP1, dado que estes podem ser implementados sob a forma de treino cognitivo. Sobre estas observações, é pertinente ter em consideração a importância que uma mudança sobre a forma como são compreendidos os métodos de ensino pode ter para influenciar a ocorrência de mudanças nesse ensino e, consequentemente, produzir uma melhoria da aprendizagem nos estudantes (Drew, 2001; Trigwell & Prosser, 2004).

Ao mesmo tempo, os estudantes assinalam que deviam existir algumas mudanças nos docentes, como aumentar o empenhamento, o envolvimento, a objetividade e colmatar necessidades de formação. Assim, por exemplo, referem que «*é preciso mudar o método de ensino, formar os professores*»; «*Mais envolvimento dos professores*»; «*Processo de ensino muito pela "rama"*.

Falta de objetividade». De facto, conforme demonstraram Gibbs e Coffey (2004), verificam-se resultados positivos em termos de melhoria da aprendizagem dos estudantes, assim como da diminuição da tendência para usar uma abordagem superficial, através do recurso à formação dos professores universitários em competências de ensino, o que deverá ser futuramente levado em consideração para aumentar a qualidade dos métodos de ensino. A este propósito, por exemplo, Kreber, Castleden, Erfani e Wright (2005) defende que a aprendizagem autorregulada aplicada aos responsáveis pelo ensino pode contribuir para o desenvolvimento dos docentes universitários como professores. De facto, o professor pode desenvolver as suas competências de ensino durante o exercício das suas funções de docente. Isso pode ser benéfico para os estudantes, pois, conforme argumentam Kjellgreen (2008), existe um “impacto positivo em ser um tutor de um grupo de estudantes em paralelo com o estudar pedagogia” (p. 239). Nessa perspetiva, também Kind (2009) destaca a importância do “conhecimento de conteúdos pedagógicos” para melhorar a formação dos docentes, tanto novos como experientes. Contudo, também se deve ter em atenção que, conforme já alertava Laut (2000), “infelizmente, o conhecimento pedagógico não é suficiente. Os professores precisam de mais do que o conhecimento sobre o que devem fazer para ter sucesso. Necessitam de adquirir competências específicas...” (p. 4), o que claramente reenvia à incontornável necessidade de formar os professores, conforme foi mencionado previamente pelos estudantes. Aliás, estes indicam mesmo que estas mudanças no ensino e nas respetivas competências dos professores são indispensáveis para se poder diminuir a monotonia e a desmotivação nas aulas e aumentar interatividade/dinamismo na comunicação com os estudantes.

Como ilustração destas observações, são significativos os testemunhos: «O professor deve deixar de ler tanto nas aulas e torná-las menos monótonas e mais interativas». «O método expositivo poderia ser complementado com suporte informático (e.g. PowerPoint)»; «Deve haver mais suporte na aprendizagem de tecnologias. Era necessário algum ensino por parte dos professores, já que se limitaram a monitorizar o funcionamento do grupo/projeto».

Outra alternativa de mudança, tornando o uso do método expositivo mais cativante e eficaz, seria ter em consideração que, conforme argumenta Revell e Wainwright (2009), “os professores podem ter ânimo que a sua paixão e entusiasmo, combinada com uma abordagem de ensino interativo e estruturado, pode aumentar consideravelmente a experiência de aprendizagem dos estudantes e levar a níveis mais elevados de participação e desempenho acadêmico” (p. 221).

→ Organização dos Conteúdos:

Os **professores** referem apenas ser necessário «*proceder a alguns ajustamentos dos instrumentos...*» assim como desenvolver uma «*melhor interação com mundo empresarial*», sendo sobretudo os aspetos práticos e pragmáticos que surgem como áreas a melhorar.

Os **estudantes** alertam para a necessidade de mudanças a este nível, nomeadamente, no sentido de «*haver conteúdos mais interessantes*», assim como de se abordarem «*assuntos mais perto da realidade do mundo profissional*», com mais aplicação prática e melhor contextualização. Este aspeto é bem elucidado por Moulding (2010) quando, através de um estudo ligado às perceções dos estudantes e do *design* do curso com grandes turmas, esclarece que “os resultados revelaram que o *design* bem-integrado, a relevância para o mundo real e o entusiasmo de professores eram vistos como mais úteis pelos estudantes, do que as próprias estratégias específicas de aprendizagem” (p. 151). Ou seja, e relacionando estas ideias com o que foi dito sobre os MTP, quando se procura implementar conteúdos teóricos que favoreçam a adoção de um MTP3, de tipo apropriativo.

Por outro lado, os estudantes também criticam o excesso de conteúdos a memorizar. Afirmam: «...a quantidade da matéria...», sobretudo «*sem aparente aplicação prática*», o que parece indicar a necessidade de se investir numa seleção de conteúdos mais enriquecedora para a aprendizagem. Além disso, parece também ainda importante conseguir-se um certo equilíbrio relativamente à quantidade de conteúdos de certas UC, conforme se constata pela seguinte observação: «*Essencialmente julgo que esta cadeira aborda muitos tipos de matérias que noutros cursos estão divididas em várias cadeiras e que isso sobrecarrega os estudantes ao nível de fórmulas e conceitos a*

memorizar». Em síntese, pode-se subentender um distanciamento do MTP1, na medida em que criticam as UC que mobilizam essencialmente conteúdos teóricos mais dirigidos para a memorização e repetição da informação.

Outro aspeto identificado pelos estudantes é a necessidade de se definir e exemplificar melhor os trabalhos a realizar, com mais informação de suporte, sendo por exemplo criticado o facto de *«os professores exigirem um trabalho que não sabiam fazer e não mostraram nenhum exemplo de algo que fosse semelhante ao pretendido»*. Solicitam também que sejam proporcionados casos de estudo equivalentes e exequíveis para todos os grupos de trabalho, o que é um aspeto delicado sobretudo se tiver consequências negativas para a avaliação de alguns estudantes. Por último, comentam também a necessidade de lhes ser providenciada *«uma maior explicação na utilização dos instrumentos necessários ao bom desempenho da disciplina»* e evidenciam que, em geral, ainda é preciso desenvolver, explorar, explicar e adequar melhor suportes, ferramentas e instrumentos práticos utilizados.

VIII.2.1.3.) Mudanças para um Envolvimento Ativo no Ensino

→ Estruturação curricular:

Os **professores** sugerem aumentar o número ou o tempo de aulas* e, inclusivamente, tornar algumas UC anuais, justificando, por um lado, para *«que os docentes não estivessem tão sobrecarregados de trabalho letivo»*, por outro lado, para *«que se possa acompanhar mais de perto o trabalho que cada estudante desenvolveu, no sentido em que o próprio explorou»*. Na sequência desta ideia, consideram também importante proporcionar maior acompanhamento, coordenação entre UC e interdisciplinaridade *«não só a nível da aprendizagem como a nível da aplicação de conhecimentos»*. Outro aspeto mencionado é a necessidade de mudar mentalidades de professores e estudantes, de existirem nestes mudanças de atitude para terem maior responsabilidade. Neste sentido referem: *“mostrar aos estudantes que o modelo de ensino mudou realmente e que eles são atores ativos no processo”*. Para que este último ponto seja concretizado, será importante não apenas ‘dizer’ mas, e sobretudo, ‘realizar’ tais mudanças incluindo nelas a voz dos

estudantes¹⁰³, indicando a necessidade de uma real implementação do paradigma de ensino orientado para a aprendizagem, defendido pelo PB.

Os **estudantes** referem que seria importante equilibrar as exigências entre as UC, criar mais UC práticas e turmas mais pequenas. Relativamente ao tempo das aulas práticas, as opiniões dividem-se, o que se explica pela especificidade de cada situação. Segundo uns, este deveria aumentar, justificando que *«nesta disciplina o que há mais a fazer é aumentar o tempo de aulas práticas já que na minha opinião nestas aulas a matéria anda exageradamente depressa, não permitindo uma fácil interpretação»*. Inversamente, outros pensam que deveria diminuir (ou mesmo extinguir-se) no sentido em que *«nesta aula, tal como em outras cadeiras, não se aprende nada e se o objetivo é que o aluno trabalhe o melhor é mesmo dar-lhe tempo livre e deixá-lo organizar o seu próprio trabalho e deixá-lo acatar com as consequências da sua própria organização»*.

Os estudantes apelam à realização de reuniões estudantes-docentes para discutir planificação das UC (incluindo a avaliação), o que poderia ser uma forma de abordar as assimetrias identificadas anteriormente, com vista à sua resolução. Propõem, assim, a adoção de um papel ativo na própria gestão dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e sugerem ainda a supervisão do trabalho dos docentes, evitando, por exemplo, prazos excessivos no lançamento das classificações.

→ Planificação das aulas:

Os **professores** identificam a necessidade de os estudantes se implicarem desde início e de forma responsável, com maior envolvimento ativo nas práticas, no planeamento e mesmo na avaliação. Estabelecem contudo uma clara diferença entre estudantes mais e menos jovens. Afirmam: *«Penso que devem ser mais ativamente envolvidos no planeamento e avaliação. No entanto, este envolvimento deve ser proporcional à sua responsabilidade. No 4º ano, os estudantes têm já uma boa noção da sua responsabilidade. Isto conseguir-se-ia através de reuniões periódicas planeadas com os seus*

¹⁰³ Segundo a Paul Hamlyn Foundation (2008) “O conceito de voz estudante ganhou força nos últimos anos, mas é uma voz que, em muitos aspetos, ainda carece de legitimidade na educação. Está ainda nas margens da aprendizagem, ao invés de no seu centro”.

representantes, e não apenas reuniões quando ocorrem "problemas", de carácter reativo». Em contraste, alertam que «*o primeiro ano é difícil, a integração é penosa, os ritmos em relação ao secundário são muito distintos. Irei tentar envolver os alunos na própria docência ativa, em particular em módulos práticos que podem ser apresentados nas práticas ou nas teóricas».* De facto, a questão da (maior ou menor) maturidade dos estudantes (Vermunt e Vermetten, 2004; Yoshimoto, Inenaga & Yamada, 2007), já antes referida, parece ser uma condição importante a ter em conta para promover mudanças futuras, tanto para melhorar o ensino como para promover um maior envolvimento ativo dos estudantes.

Especificamente em relação às dificuldades¹⁰⁴ de integração dos estudantes do 1º ano, deve-se ter em consideração que, relativamente às questões de eficácia, estes valorizam sobretudo a existência de “um ambiente favorável no qual os professores apoiam a aprendizagem de forma eficaz e promovem uma interação efetiva com os seus estudantes” (Allan, Clarke & Jopling, 2009: 362). Nesta perspetiva, os estudantes mais novos apreciam a capacidade de os seus professores serem solidários face aos desafios que enfrentam no início do seu percurso universitário. Para os estudantes, a perspetiva de um professor eficaz implica o seu próprio contributo enquanto “parceiros na aprendizagem, e não beneficiários do conhecimento. Os estudantes têm, portanto, um papel central para tornar o ensino eficaz” (*idem*, p. 369), o que deveria ser contemplado pelos professores.

Os **estudantes** sugerem uma melhor organização das UC e uma melhor estruturação dos conteúdos¹⁰⁵, numa perspetiva de um MPT2/3 tipicamente de tipo incitativo e apropriativo, esclarecendo que «*os estudantes deveriam poder sugerir outros formatos de aprendizagem, como trabalho no terreno, para aumentar a articulação entre a teoria (aulas) e a prática (contexto escolar)».*

¹⁰⁴ Salienta-se que, segundo Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), “em relação às dificuldades antecipadas, os estudantes do sexo feminino e dos cursos de ciências sociais e económicas antecipam mais dificuldades interpessoais, enquanto os alunos do sexo masculino e a frequentar cursos de engenharia e de ciências económicas o revelam em relação à aprendizagem e à organização das tarefas diárias” (p. 507).

¹⁰⁵ Contudo, parece existir alguma dificuldade em mudar o planeamento: “Na verdade, uma vez que preparamos os nossos cursos, os professores não os repensam muitas vezes, além disso, a pesquisa sugere que os professores não fazem muito planeamento formal. Ao contrário, tendem a se envolver na rotina do planeamento do curso, fazendo ajustes de sintonia fina sobre este ou aquele componente do curso” (Lattuca, 2005: 76).

Além disso, preconizam o aumento da vertente prática e métodos de aprendizagem ativa, como por exemplo: exercícios nas aulas, trabalhos práticos e de grupo, debates, atividades no “*terreno*”, apresentação da matéria feita pelos estudantes, etc. Esta última possibilidade, parece não só viável pois “os estudantes são capazes de ensinar eficazmente conteúdos curriculares significativos” (Ramaswamy, Harris & Tschirner, 2001: 165), como benéfica uma vez que poderá estimular uma maior participação ativa dos estudantes, tendo em mente que o “desenvolvendo de atitudes positivas em relação à aula aumenta o sucesso das mesmas” (Beydogan & Bayindir, 2010: 3963).

Sobre este aspeto, é importante esclarecer que os estudantes sugerem mesmo um envolvimento francamente mais ativo, propondo *«além dos trabalhos, talvez promover atividades como os alunos a preparar as próprias aulas, a aprender a organizar as matérias e não ter apenas a componente expositiva do powerpoint»*.

Apesar destas sugestões, alguns consideram que o envolvimento ativo já é garantido, afirmando que *«os estudantes têm uma participação bastante ativa nesta UC, pelo que conseguem estar ativamente envolvidos no planeamento e na gestão das suas próprias aprendizagens e, por conseguinte, nos processos de avaliação dos mesmos»*. Este tipo de testemunhos permite identificar situações muito díspares no conjunto das várias UC estudadas, verificando-se desde casos de UC em que se deve ainda criar condições para gerar o envolvimento ativo dos estudantes, até casos em que isso já foi ultrapassado, como é expresso na afirmação: *«Penso que isso já está demasiado desenvolvido. Nesta cadeira nós decidimos, nós gerimos praticamente tudo»*.

→ Métodos de ensino:

Os **professores** sugerem somente que *«um envolvimento maior do docente na maior parte dos casos, resultaria no maior interesse e dedicação do aluno na disciplina»*. Além deste aspeto, que é certamente relevante, seria expectável que os professores também tivessem em consideração, de acordo com as diretrizes que receberam a partir do P.B., e conforme argumenta Harden (2002), que a passagem de uma abordagem de objetivos de ensino para resultados de aprendizagem poderá contribuir, através da apropriação destes, para um maior envolvimento individual de professores e estudantes. A

este propósito é importante lembrar que o ensino não se deve focar em estudantes particulares (Biggs, 2003a), mas “deve incorporar graus ótimos de liberdade nas atividades de aprendizagem e avaliação, permitindo assim que os níveis de entrosamento de todos os alunos sejam maximizados” (Buckridge & Guest, 2007: 133).

Em contrapartida, relativamente às mudanças desejáveis nos métodos de ensino para promover um envolvimento mais ativo dos **estudantes**, estes propõem diversas iniciativas, que vão desde estratégias mais inovadoras, até uma melhor adequação entre a teoria e a prática (com mais exemplos e exercícios práticos e estimulando a discussão de situações reais), explicando que se devia *«arranjar métodos interessantes que levem os estudantes a demonstrarem mais interesse pelo que estão a fazer»*. Paralelamente, é também necessário admitir-se que cada estudante possa necessitar de diferentes métodos ao longo do seu processo de aprendizagem (Beydogan e Bayindir, 2010). Reforçando aquela perspetiva, os estudantes propõem mudanças sobre *«a metodologia usada pelo professor na aula. Devia usar outros métodos (que não o powerpoint) para manter a interação e comunicação na aula»*. De acordo com esta perceção, e conforme referem Crosling, Heagney e Thomas (2009), é necessário promover o “desenvolvimento e utilização de (...) estratégias de ensino e aprendizagem que promovam uma abordagem da aprendizagem mais ativa, centrada no estudante, que se baseia em experiências prévias e interesses dos estudantes, que ajuda a aumentar o envolvimento dos estudantes, o compromisso com o curso e a retenção do programa” (p. 14).

Por último, e especificando as representações dos estudantes sobre este ponto, é imprescindível salientar que as suas sugestões incluem ainda várias mudanças, nomeadamente em relação aos estilos de ensino adotados pelos docentes e às características destes, a saber: aumentar objetividade, dinamismo, interatividade, comunicação, *feedback* e balanço do trabalho realizado, com apresentação contínua dos resultados que se vão obtendo e envolvimento dos professores, no sentido de incrementar fatores como criatividade, interesse e motivação dos estudantes.

→ Organização dos Conteúdos:

Só os **estudantes** abordaram este ponto e salientaram apenas, pela positiva, o interesse por algumas temáticas e, em termos de mudanças desejáveis, a necessidade de confronto com situações diferenciadas e a redundância entre matérias em algumas UC.

VIII.2.1.4.) Conclusões sobre o Ensino

Embora exista uma apreciação positiva relativamente à dimensão ensino, os dados evidenciam que ainda é necessário melhorar aspetos como a preparação, o planeamento e a organização das UC, verificando-se também um desejo de diminuição da utilização do método expositivo e consequente adoção de métodos de ensino mais centrados no estudante, o que é reforçado pela forte convicção da necessidade de aumentar a aplicação prática dos conhecimentos, inclusive com ligações aos contextos profissionais futuros. Neste sentido, propõem um maior envolvimento ativo dos estudantes, posicionando-se, de forma evidente, pela adoção dos MTP2/3, opção mais clara no caso dos estudantes, também demonstrada pelo maior número de sugestões efetuadas por estes, apesar de esta ser uma área aparentemente mais da responsabilidade dos professores.

VIII.2.2 – Dimensão Aprendizagem

Em relação à dimensão aprendizagem, os respondentes teceram considerações sobre os seus diversos aspetos, os quais foram inseridos nas categorias anteriormente apresentadas. Através desse procedimento, foi possível identificar os pontos positivos, assim como as áreas a melhorar e as mudanças necessárias para um envolvimento mais ativo dos estudantes em cada uma das categorias referidas. Isto significa que se privilegiou uma organização final da informação através destas três subcategorias, sendo que, para cada uma, são sempre abordadas as várias categorias, previamente identificadas na apresentação dos dados empíricos.

VIII.2.2.1.) Pontos Positivos da Aprendizagem

→ Aprendizagem ativa:

Sobre este ponto, os **professores** salientam a importância da motivação através do reforço da aprendizagem, referindo que *«a tentativa é de os motivar num processo que seja recompensador, não ficando apenas pela exposição oral, mas dando oportunidade a que o aluno perceba que consegue - que é possível - que está a avançar»*. Este é um aspeto fundamental em relação à aprendizagem ativa, tendo em conta a relação interdependente entre a motivação e a aprendizagem auto-regulada (Schunk & Zimmerman, 2008). Além disso, face à constatação de alguma falta de motivação nos estudantes após a viragem do milénio, Collins (2009) propõe que “podemos culpar a falta de motivação do estudante sobre uma variedade de causas. [...] A motivação é claramente uma questão complicada. Qualquer que seja nossa perspetiva, é nossa responsabilidade como educadores de nível superior encontrar formas de ajudar os estudantes desmotivados a tornarem-se motivados” (p. 476). Será pois vital continuar a procurar motivá-los para a aprendizagem, incentivando (antes), encorajando (durante) e recompensando (depois), sobretudo na perspetiva de promover a sua autonomia crescente enquanto aprendentes e a sua capacidade de auto-motivação, aspetos essenciais para estimular uma aprendizagem ao longo da vida.

É também identificado como ponto positivo uma forte participação dos estudantes nas aulas, assim como o *«desenvolvimento do espírito de pesquisa e de crítica do conhecimento científico. Isto baseado na apresentação do conhecimento factual e desconstrução do registo interpretativo sobre esse conhecimento»*. Estas características parecem situar claramente as estratégias de aprendizagem numa abordagem sócio-construtivista, reforçando-a com o recurso a trabalhos sobre casos reais e com a participação de profissionais externos. Neste sentido, é importante mencionar a influência da vertente do empreendedorismo fortemente enfatizada no ES pós Bolonha, admitindo como Taatila (2010) que “as possíveis mudanças que uma educação empreendedora exigiria em instituições de ES não devem ser vistas como uma ameaça, mas como uma possibilidade real de renovar todo o processo pedagógico. No entanto, esta discussão e o seu desenvolvimento vão exigir abertura ao debate

sobre os objetivos do ES. Por outras palavras, queremos ensinar aos estudantes factos sobre o mundo ou queremos capacitá-los a aprender a viver no mundo e a moldá-lo de acordo com seus desejos?” (p. 57).

Não cabe aqui alimentar tal discussão, mas é pelo menos necessário assinalar que esta posição é naturalmente criticável se apelarmos a outro ponto de vista, como por exemplo o de Servage (2009) que, a propósito do fortalecimento da neoliberalização do ES, refere “uma extensão do pensamento de Foucault sobre governamentalidade, [...] usada para demonstrar como o *scholarship* de ensino e aprendizagem pode ser visto como uma força que molda tanto professores como estudantes em ‘aprendentes empreendedores’ que concetualizam a educação, principalmente pelo valor da sua utilização” (p. 26).

Paralelamente, **professores e estudantes** destacam em uníssono a implicação dos estudantes em exercícios práticos e a intensa utilização do trabalho em grupo, referindo como um interessante aspeto positivo «*a oportunidade de os alunos/estudantes terem de trabalhar em grupos determinados através de um processo que gera grupos constituídos por estudantes com perfis heterogéneos, de modo a maximizar a partilha de experiências*». Sabe-se que a pesquisa tem evidenciado que o trabalho em grupo é cada vez mais usado no ES (Houldsworth & Mathews, 2000), e é geralmente experienciado de forma positiva pelos estudantes, revelando, segundo Hassanien (2007), que eles “sentiram que o trabalho em grupo é um método significativo para promover o desenvolvimento do pensamento crítico através de discussão, esclarecimento de ideias e avaliação de ideias dos outros” (p. 135). Outro aspeto destacado, tanto por professores como por estudantes, é ainda o estímulo à auto-aprendizagem, sendo expressivo o testemunho de que «*o aluno faz ‘auto-aprendizagem’ [...] e é convidado a interagir e partilhar conhecimento com outros alunos e professores*».

Por seu turno, os **estudantes** dão maior relevo à sua participação no diálogo¹⁰⁶ e no desenvolvimento de projetos, associando este aspeto ao

¹⁰⁶ Nota: algumas interessantes reflexões e propostas para aumentar a interação interpessoal nos estudantes, presencial e *on line*, tendo em conta teorias da aprendizagem de tipo comportamentalista, cognitivista, social, humanista e construtivista, podem ser consultadas em Sargeant; Curran; Allen; Jarvis-Selinger & Ho (2006).

trabalho em grupo, anteriormente abordado, designadamente pela ocorrência de uma *«integração e subdivisão do trabalho em grupos e subgrupos de forma a simular um projeto real envolvendo um grupo de trabalho extenso»*. Valorizam também o facto de ser fomentada a aprendizagem autónoma, o espírito de investigação e o *«aprender fazendo»* sendo muito significativo a forma como alguns estudantes retrataram estes aspetos, conforme se evidencia nos seguintes exemplos: *«Existe uma forte componente de aprendizagem autónoma. Somos nós (estudantes) que decidimos o ritmo a que aprendemos, os conceitos que são ensinados e o próprio erro obtido ao tentar por em prática os conceitos ensinados valida a importância do conhecimento em questão»*; *«O facto de podermos aprender, fazendo. É mais estimulante e aprendemos muito mais. São ensinamentos que ficam para sempre, e que não são esquecidos após um exame»*.

Finalmente, os estudantes destacam ainda pela positiva o desafio do confronto com novos problemas, a motivação para recolha/tratamento de informação e a autonomia que implica aprender por si próprios, aspetos que, em conjunto com os previamente discutidos, ajudam a reforçar a conclusão de que se verificam nestes casos várias características próprias de uma aprendizagem ativa, inseridas numa abordagem sócio-construtivista e, portanto, mais próximas do pólo da emancipação.

→ Material de apoio:

Sobre este item, verifica-se que os **professores** apenas assinalam, como ponto positivo, o recurso aos *«Fóruns de discussão das matérias, no Moodle»*.

Já os **estudantes** destacam em geral a possibilidade de *«utilização do Moodle e do e-learning»* enquanto suporte(s) ao ensino. Parecem existir, pois, aqui algumas possibilidades de desenvolvimento sobre potencialidades a explorar ao nível da utilização do *Moodle* e do *e-learning*, sobretudo tendo em consideração que “uma abordagem integrada para o ensino e a aprendizagem *on-line* pode ser usada para promover nos estudantes o uso crítico, a compreensão e a aplicação dos materiais” (Hall, 2002, p. 149). Além disso, os estudantes apreciam o recurso ao *«powerpoint»* nas aulas que utilizam o método expositivo, justificando que *«o facto de o professor projetar na tela os*

conteúdos leva a que as aulas sejam um pouco mais interessantes» e que «permite aos alunos acompanhar as aulas».

Um outro aspeto valorizado pelos estudantes é a boa disponibilização da informação no sentido em que permite uma *«melhor aprendizagem, sendo esta contínua»*, referindo os exemplos de *«sumários e diapositivos»* e explicando que *«o livro utilizado possui questionários de autoavaliação que foram úteis na preparação para os mini-testes»*. Refira-se ainda, considerado como positivo pelos estudantes, *«o facto de existir uma grande variedade de investigação nesta área e que podemos consultar para aprofundar conhecimentos»*, aspeto que em conjunto com os anteriormente mencionados parecem constituir fatores importantes para apoiar os estudantes no sentido de obterem melhores processos e resultados de aprendizagem.

→ Formas de Acompanhamento:

Os **professores** valorizam essencialmente o contato com os estudantes numa *«proximidade relativa»*... Esta apreciação parece transparecer alguma apreensão, reserva e/ou dificuldade, face à eventualidade de se gerar uma relação mais próxima entre professores e estudantes, o que contrasta com a necessidade de maior proximidade expressa pelos estudantes a este nível.

Os **estudantes**, por sua vez, identificam como pontos positivos as características dos próprios docentes, tais como ser simpático, acessível, cativante, esclarecedor e disponível, também depois das aulas. Nesse sentido, apreciam um constante acompanhamento do professor, dando apoio necessário para tirar dúvidas, desenvolver trabalhos e estudar para os testes. Outro aspeto muito relevante, segundo os estudantes, é *«a maneira como o professor dá as suas aulas e interage com os alunos»*. Sobre este ponto é importante referir, em primeiro lugar, que ao nível do desempenho do(s) docente(s) nas aulas, como demonstra Hains-Wesson (2011), “os estudantes querem paixão dos seus professores, evidenciada pelo uso de técnicas como a vocalização, a consciência espacial e o contato ocular” (p. 34). Neste estudo, os estudantes evidenciaram mesmo preferir um contato face a face em vez da entrega de conteúdos *on line*. Além disso, foi possível identificar que características como a paixão e a voz enriquecem não só a interação presencial, mas também aquela que se realiza em ambiente virtual (Hains-Wesson, 2011).

Relativamente ao tipo de relacionamento entre professor(es) e estudante(s), estes manifestaram preferência por uma relação caracterizada por uma grande proximidade com o(s) seu(s) professor(es), destacando positivamente «*a boa disposição do docente e o seu interesse em conhecer e se dar bem com os seus alunos*», enquanto fatores determinantes para gerar uma fácil interação e uma maior proximidade relacional.

VIII.2.2.2.) Aspetos a Melhorar na Aprendizagem

→ Aprendizagem ativa:

Relativamente a este aspeto, os **professores** percecionam a necessidade de intensificar nos estudantes o «*envolvimento contínuo nos trabalhos da UC, desde o início do semestre*». De facto, tendo também em consideração as sugestões previamente apresentadas em relação ao ensino, parece importante concluir que “os professores [...] já não estão satisfeitos com o que Wiggins e McTighe chamam o ciclo de aprendizagem *teach, test, and hope for the best*”¹⁰⁷ (Crumrine & Demers, 2007: 64), indiciando uma solicitação para que os estudantes venham a adquirir um posicionamento já mais afastado do tradicional comportamentalismo em termos de estratégias de aprendizagem.

Por sua vez, os **estudantes** sugerem mais tempo dedicado à reflexão e à resolução de exercícios, «*em vez de o professor começar logo a resolvê-los*», assim como «*mais atividade prática nas aulas práticas*» e mais oportunidades para consolidar os conhecimentos e aprender com os erros. Reforçando este aspeto, “a pesquisa sugere que as expectativas dos estudantes enfatizam cada vez mais a relevância prática dos resultados [da aprendizagem] em vez da aquisição de conhecimento. As preferências pedagógicas, por sua vez, estão mudando mais para a aprendizagem experiencial do que para níveis mais profundos de investimento em pesquisa e leitura” (Pearson, 2000: 61).

Também nesse sentido, os estudantes referem ser necessário adquirirem uma maior experiência, nomeadamente na utilização de instrumentos de trabalho, assim como disporem de mais tempo para a auto-aprendizagem com um «*envolvimento mais ativo dos estudantes, através, por exemplo, de aulas mais práticas e de menor exposição da matéria*». Paralelamente, reclamam o

¹⁰⁷ Como afirma Wiggins & McTighe (2005): “ensinar, testar e esperar pelo melhor!”.

acesso a um maior nível de participação no desenvolvimento dos processos ensino-aprendizagem, propondo que os professores proporcionem «*incentivo aos estudantes, relativamente à vontade de aprender e não verem o curso apenas como o cumprimento de uma tarefa*» e procurem «*respeitar a individualidade de cada um*».

Refira-se ainda que estes estudantes alertam também para a necessidade do professor dominar bem os conteúdos que ensina para poder apoiar os estudantes, justificando que «*não cabe aos alunos descobrir tudo por si próprios e terem de tirar dúvidas uns aos outros, pois o professor apenas está lá para no fim dar a nota*» o que conduz à perspetiva de que a aprendizagem ativa não é sinónimo de ausência de ensino. Sendo este um aspeto delicado, é importante referir que, geralmente, os estudantes atribuem a causalidade dos seus resultados individuais em termos de desempenho académico a fatores como esforço, capacidade, dificuldade da tarefa e sorte (Schunk & Zimmerman, 2006). Porém, constata-se que os “estudantes em dificuldades académicas muitas vezes sentem que perderam o controlo sobre a sua situação académica, e alguns deles não assumem a responsabilidade pelo seu desempenho académico, atribuindo-a a fatores externos incontroláveis, como instrução incorreta, orientação académica, ou políticas universitárias” (Demetriou, 2011: 18-19). Contudo, segundo este autor, desde que se recorra a uma abordagem de orientação sobre a atribuição, é possível que o sentido de responsabilidade sobre o desempenho académico e de controlo sobre a situação atual seja desenvolvido mais adequadamente pelos estudantes que experienciam aquelas dificuldades (idem, 2011). Em contrapartida, uma importante questão que os professores com este tipo de *feedback* dos seus estudantes terão que colocar a si próprios para melhorar os respetivos processos de ensino-aprendizagem será: “até que ponto é que baseamos as nossas atividades sobre melhores evidências para a melhor prática?” (Spring, 2010, p. 327).

→ Material de apoio:

Segundo os **estudantes**, é sobretudo necessário providenciar o fornecimento de mais material de apoio ao (auto) estudo, como por exemplo: «*fichas de exercícios; exemplos de exercícios resolvidos; PowerPoint; slides ou*

resumos da matéria teórica; documentação; casos da vida profissional real; e exemplos concretos». Foi também assinalado que a «*existência de um manual de apoio à UC simplificaria o estudo*», assim como o fornecimento atempado dos materiais seria essencial para apoiar melhor a aprendizagem. Sugeriram também um maior e melhor recurso ao *PowerPoint*, nomeadamente sem excesso de texto, bem como a utilização de «*outras formas de apresentação, como vídeos não tornando a aula tão cansativa*». Os estudantes a que este estudo se refere assinalam ainda que os materiais das aulas práticas devem ser disponibilizados em «*número suficiente para todos os alunos*». Estas questões sobre o material de apoio devem ser bem ponderadas e numa abordagem caso a caso, uma vez que, como argumenta Havnes (2004), “a inter-relação entre ensino, aprendizagem, material de aprendizagem e avaliação sumativa e formativa constitui o contexto para uma determinada prática educativa” (p. 174).

→ Formas de Acompanhamento:

No que concerne a este tópico, observa-se que os **professores** apenas referem que seria importante melhorar a «*participação/reflexão conjunta com os estudantes*», o que pode estar relacionado com a questão da “proximidade relativa”, na perspetiva dos professores, e a contrastante necessidade de diminuir o distanciamento relacional, na ótica dos estudantes.

Os **estudantes** entendem que seria importante melhorar alguns aspetos da relação professor-estudante proporcionando maior apoio e acompanhamento das aprendizagens, com melhor orientação, monitorização e intervenção ativa do professor, dando feedback aos trabalhos práticos realizados. Neste sentido, surgiram bastantes testemunhos alegando, por exemplo: «*pouco apoio, nunca sabíamos se o que estávamos a fazer estava correto*», assim como sugerindo «*um maior apoio por parte do professor e uma maior monitorização do trabalho realizado e encaminhamento dos alunos na direção certa*», «*por vezes o professor poderia ter intervindo mais ativamente nos projetos. Poderia ter dado mais indicações e facilitado a nossa aprendizagem*».

Face ao conjunto de *feedbacks* que incidem sobre esta prestação docente, sugerindo tantos aspetos a melhorar no âmbito da tutoria de

acompanhamento, parece evidenciar-se uma significativa necessidade de formação pedagógica no sentido de aperfeiçoar o tipo de práticas utilizadas pelos professores neste tipo de situações. Contudo, apesar de um “crescente reconhecimento da complexidade do trabalho académico e da necessidade dos docentes de universidades e faculdades desenvolverem conhecimento (*scholarship*) sobre abordagens de ensino e aprendizagem [...] muito pouca pesquisa investigou a relação entre a teoria e a prática ao nível do conhecimento (*scholarship*) sobre o ensino e a aprendizagem no contexto de um programa de faculdade certificado” (Hubball & Burt, 2006: 327). Aliás, Stigmar (2010) procura “fornecer um racional sobre porquê colmatar a bem documentada lacuna teórico-prática é fundamental para ajudar os académicos a desenvolverem-se como professores no conhecimento (*scholarship*) do ensino [...sugerindo também] que uma orientação bem organizada em conjunto com participantes ativos são duas estratégias para entrelaçar teoria e prática na formação de professores do ES de modo a apoiar o conhecimento (*scholarship*) sobre o ensino” (p. 1).

Outros aspetos a melhorar, na ótica dos estudantes, incidiram na necessidade de guiar a interação e controlar a participação dos elementos dos grupos de trabalho, como se pode constatar nestes testemunhos: «*A forma como terá que ser mais guiada a interação entre os grupos de trabalho*»; «*Penso que era necessário um maior controlo dos elementos de cada grupo formado, de modo a garantir que todos os elementos trabalhem da mesma forma*». De facto, sobre este problema é importante ter em consideração, como explicita Hassanien (2007), que

“os estudantes precisam de formação contínua explícita nas competências que facilitam o trabalho em equipa e o avanço da sua aprendizagem [...] Os tutores devem também dar tempo para o desenvolvimento da equipe através de: a) criação exercícios de reflexão informais de modo a avaliar pontos fortes e fracos da equipe, e b) o planeamento de ações para superar quaisquer fraquezas da equipa (Johnson e Johnson, 2003). Consequentemente, os tutores devem envolver-se no processo de aprendizagem do grupo” (p. 145).

Em síntese, segundo este autor, “para todos aqueles que estão envolvidos no trabalho de grupo no ES, parece que o trabalho em grupo é um valioso método de ensino, aprendizagem e avaliação. No entanto, de modo a ser mais eficaz, todas as partes devem participar e envolver-se de forma

positiva no processo” (idem, p. 146). Numa perspetiva semelhante, Sweeney, Weaven e Herington (2008) revelam que

“os resultados confirmam que o trabalho em grupo facilita o desenvolvimento de competências interpessoais, a colaboração intercultural e um nível superior de aprendizagem. [Contudo] embora haja a promessa de transferência da aprendizagem para outras situações, a eficácia da aprendizagem em grupo parece condicionada aos professores prepararem, treinarem e esclarecerem os estudantes a respeito dos benefícios esperados e associados à participação em projetos de grupo ao longo do semestre” (p. 119).

Por último, os estudantes consideram ainda a importância de se proporcionar um contacto mais individualizado com cada estudante e a necessidade de se promover mais situações de interação professor-estudante no sentido de facilitar e melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

VIII.2.2.3.) Mudanças para um Envolvimento Ativo na Aprendizagem

→ Aprendizagem ativa:

Relativamente a este assunto, os **professores** consideram necessário «*conhecer o feedback dos alunos sobre a eficácia e eficiência das próprias aprendizagens*», sendo indispensável a maturidade dos estudantes¹⁰⁸ para o desenvolvimento da aprendizagem ativa, embora também considerem, por exemplo numa UC do 1º ano e do 1º semestre, que «*o grau de autonomia fornecido é adequado*». Segundo Pokorny e Pokorny (2005), com a tendência para a massificação do ES, tem-se assistido a uma crescente entrada na universidade de jovens relativamente mal preparados, pelo que “a presunção de que os estudantes podem rapidamente tornar-se aprendizes independentes aquando da primeira entrada para o ensino superior é pouco realista” (p. 445).

Os **estudantes** percebem a necessidade de se realizarem trabalhos e debates que tenham ligação às empresas e que promovam a pesquisa autónoma. Além disso, referem a necessidade de uma mudança da ‘mentalidade’ dos estudantes, no sentido de um maior exercício de autorreflexão, responsabilidade, autonomia e envolvimento, embora estes dois últimos aspetos também sejam considerados como adequados: «*Nada a apontar. O envolvimento dos alunos é um ponto extremamente importante nesta cadeira*»; «*Penso que nesta UC os estudantes já são ativamente*

¹⁰⁸ Estes dados parecem reforçar os resultados anteriormente tratados em SPSS.

envolvidos no seu processo de aprendizagem e de avaliação». Contudo, sobre esta questão do envolvimento na aprendizagem e sobre a necessidade dos estudantes serem mais ativos nas suas aprendizagens, é necessário considerar que, como argumenta Rust (2005), “com a introdução de taxas e os estudantes vendo-se a si mesmos cada vez mais como clientes que pagam por um serviço, alguns podem tomar uma atitude ‘consumista’ de ‘eu não vou fazer isso, é o trabalho do professor’” (p. 235). Estas ideias reforçam a importância do envolvimento ativo dos estudantes na sua própria aprendizagem para se evitar que os estudantes assumam posturas de aprendizagem eventualmente passivas e para os consciencializar da necessidade de uma atitude (pro)ativa de aprendizagem ao longo da vida e de aprender a aprender.

→ Material de apoio:

Sobre este item, os **estudantes** salientam a necessidade de se disponibilizar mais material de apoio ao estudo, como por exemplo «*mais variedade nos conteúdos disponibilizados no Sigarra*», e de forma mais célere como ilustra o seguinte testemunho: «*penso que se as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do trabalho fossem fornecidas atempadamente, era possível uma integração contínua, com a ajuda do docente*». Por outro lado, solicitam também o fornecimento de mais recursos interativos e novas tecnologias. Tal como para os pequenos grupos de aprendizagem face-a-face, também se pode apoiar a interação *on line* e facilitar a aprendizagem interativa. Para isso, é importante que o professor crie um ambiente de aprendizagem confortável, com boas introduções e um estilo de facilitação informal, e promova a aprendizagem através da interação, encorajando a aprendizagem através do outro e o pensamento mais profundo em resposta a questões (Sargeant, Curran, Allen, Selinger & Ho, 2006).

Outro aspeto que os estudantes entendem ser necessário é o acesso a «*testes multimédia*», a «*soluções dos exercícios sugeridos*» e a «*alguma documentação didática para as competências necessárias no projeto*». Sobre a eventual introdução de materiais de apoio à aprendizagem direta e/ou indiretamente ligados à avaliação, será importante ter em consideração que, como alertam Gijbels e Dochy (2006), “em função do método de avaliação utilizado, os estudantes tendem a alternar/mudar entre abordagens

‘superficiais’ de memorização ou ‘profundas’ de compreensão” (p. 400). De facto, perante uma maior carga de trabalho, os estudantes optam por uma aprendizagem superficial e já não preferem avaliação formativa.

Contudo, paralelamente às ideias referidas e face à diversidade de UC estudadas, os estudantes também consideram que não é necessária mudança *«nenhuma, a relação moodle aluno possibilita que qualquer dúvida possa ser tirada com o auxílio da comunidade e a própria dúvida e respetivo esclarecimento é armazenada lá para outros consultarem»*. Em síntese, de acordo com esta perceção, os recursos disponibilizados através das novas tecnologias oferecem já uma interessante infraestrutura para ferramentas de suporte à aprendizagem e podem ser usados para suportar abordagens pedagógicas inovadoras (Jacobson, 2008).

→ Tutoria de acompanhamento:

No que diz respeito a este tópico, os **professores** percecionam a necessidade de existir um apoio tutorial mais individualizado mas, em contrapartida, referem também que um *«o acompanhamento mais individualizado (tutorial) do aluno [é] impossível de realizar no contexto atual»*.

Os **estudantes** entendem que a tutoria a efetuar deve caracterizar-se pela existência de mais *feedback*, diálogo e debates, discussão de casos, interação dinâmica e motivante, apoio e acompanhamento constante. Paralelamente, expressam o desejo de (aceder a) uma relação professor-estudante marcadamente mais próxima e acessível, uma vez que *«ainda há muito distanciamento professor-aluno»*. Sugerem também um aumento da monitorização e do aconselhamento por parte dos professores, de forma a permitir um *«acompanhamento mais constante dos alunos, não deixar que seja uma cadeira em que parece não existir professores e que a complexidade da matéria a aprender ultrapassa o tempo curricular»*.

Efetivamente, a partir destes testemunhos, parece vital ter em consideração que os estudantes consideram importante não os deixar entregues a um sistema totalmente não diretivo, pois se a aprendizagem ativa implica um aumento da sua responsabilidade isso não significa a desresponsabilização e o esvaziamento do papel do professor. Neste sentido,

como argumenta Lattuca (2005), “compreender a diferença entre atividade e aprendizagem ativa é crucial, pois o envolvimento por si só não garante a aprendizagem. A principal diferença a ter em mente é entre as tarefas que são ‘mãos na massa’ e aquelas que usam experiências para construir compreensão” (p. 78). Esta perspectiva, com certeza pressupõe um planeamento prévio adequado e uma intervenção ativa do professor durante a aprendizagem de modo a proporcionar aos estudantes uma tutoria de acompanhamento que facilite esse processo e promova bons resultados.

VIII.2.2.4.) Conclusões sobre a Aprendizagem

Sendo evidente uma apreciação positiva sobre a existência de estratégias de aprendizagem que fomentam o papel central dos estudantes neste processo, evidenciando uma perspectiva de aprendizagem mais ativa, assim como a disponibilização dos recursos didáticos adequados e uma relação pedagógica que facilita e acompanha as aprendizagens, os dados indiciam que estes aspetos ainda carecem contudo de melhorias. Embora se verifique já uma tendência clara pela perspectiva construtivista/sócio-construtivista, os dados traduzem uma abertura dos respondentes para se incrementar ainda mais esta tendência, no sentido da adoção de uma aprendizagem verdadeiramente ativa, claramente mais próxima da emancipação do que da regulação.

VIII.2.3 – Dimensão Avaliação

Em relação à dimensão avaliação, os respondentes teceram considerações sobre os seus diversos aspetos, os quais foram inseridos nas categorias anteriormente apresentadas. Através desse procedimento, foi possível identificar os pontos positivos e as consequentes vantagens, assim como as áreas a melhorar e as mudanças necessárias para um envolvimento mais ativo dos estudantes em cada uma das categorias referidas. Isto significa que se privilegia uma organização final da informação através destas três subcategorias, sendo que para cada uma são sempre abordadas as suas várias categorias previamente identificadas na apresentação dos dados empíricos.

VIII.2.3.1.) Pontos Positivos da Avaliação

→ Processo e modalidades de avaliação:

Uma análise dos processos e modalidades de avaliação, enunciados por **professores e estudantes** como fazendo parte dos quotidianos institucionais, permite constatar que a autoavaliação, com recurso às TIC praticada de forma «*distribuída*»¹⁰⁹ ao longo do semestre, é reconhecida como um procedimento vantajoso para a melhoria da aprendizagem, no sentido em que «os *mecanismos de autoavaliação permitem aos alunos ir ajustando o seu desempenho e com isso desenvolver as suas capacidades*». A adoção desta modalidade de avaliação exigiu naturalmente que o professor transferisse para o estudante, pelo menos em parte, o controle que habitualmente exercia em exclusivo. Ao mesmo tempo, esta transferência teve como consequência um aumento do protagonismo dos estudantes ao nível da regulação das suas próprias aprendizagens. Como se depreende, neste tipo de transição, é possível observar que, frequentemente, “o carácter da aprendizagem muda de uma aprendizagem reprodutiva para uma resolução de problemas de forma independente” (Nieweg, 2004: 206), o que parece fundamental para possibilitar que os estudantes possam desenvolver competências profissionais. De facto, “preparar os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida implica necessariamente prepará-los para tarefas como realizar julgamentos complexos sobre o seu próprio trabalho e o dos outros e para a tomada de decisões nas circunstâncias incertas e imprevisíveis em que irão encontrar-se no futuro” (Boud & Falchikov, 2006a: 402).

Esta forma de avaliação surge então como determinante para os futuros contextos profissionais dos estudantes, no sentido em que “a autoavaliação é parte integrante de muitos sistemas de avaliação e tem sido defendida como um aspeto importante do comportamento pessoal em termos profissionais, por vários órgãos reguladores” (Colthart et al., 2008: 124). Porém, tendo em conta que por vezes a autoavaliação é atravessada por aspetos de subjetividade, será ainda necessário desenvolver mais conhecimento sobre “que formas de

¹⁰⁹ A UP adotou o conceito de *avaliação distribuída* para designar *avaliação contínua*. Porém, ao longo dos discursos dos respondentes, o adjetivo *distribuída* é diversas vezes utilizado, subentendendo tanto a avaliação contínua como uma maior distribuição de momentos de avaliação ao longo da UC.

autoavaliação são úteis na determinação das necessidades de aprendizagem, e que impacto têm estas sobre as futuras atividades de aprendizagem” (*ibidem*, p. 142).

Relativamente às indicações fornecidas exclusivamente pelos **estudantes** sobre os pontos considerados positivos nas modalidades de avaliação a que recorrem os professores, surgem também referências às autoavaliações, mas sem classificação, e aos testes de recuperação. Estas referências revelam alguma receptividade face a procedimentos que se inserem no tipo de avaliação formativa, enquanto fator que pode contribuir para a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, com influência nos resultados da avaliação sumativa. Paralelamente, é muito apreciado o facto de a avaliação ser «*distribuída*», «*equilibrada*» e «*adequada*», assim como ser devidamente contextualizada no programa da UC, situação que reflete, por um lado, a satisfação dos estudantes em relação à proporcionalidade entre os conteúdos abordados e a avaliação realizada e, por outro lado, a necessidade de lhes ser fornecida uma estrutura que enquadre teórica e compreensivelmente a avaliação praticada.

→ Técnicas e instrumentos de avaliação:

Quanto às técnicas e aos instrumentos de avaliação, a maioria dos **estudantes** indica preferência por «*mini-testes que obrigam o aluno a estar sempre atualizado com a matéria e não a deixar acumular ao longo do tempo*» e que «*permitem [...] obter uma nota de frequência*» (com questões de escolha múltipla e questões abertas), provas práticas e trabalhos de grupo. Nesta linha, outro ponto positivo muito representativo da opinião destes estudantes são os «*auto-testes*», os quais se configuram como testes que não são contabilizados para a classificação final e que têm como objetivo a facilitação da auto-regulação dos estudantes perante as suas próprias aprendizagens.

Apesar de alguns estudantes referirem como aspeto positivo o exame final, também alertam que se deve complementá-lo com provas orais, apresentações, relatórios e avaliação de desempenho individual feita pelo grupo. Assim, segundo estes estudantes, um processo de avaliação bem realizado deverá compreender a coexistência de «*vários métodos de avaliação*», de modo a possibilitar que a «*avaliação da aprendizagem não [seja realizada] só através de exame*». Ou seja, deve existir a «*oportunidade de*

adquirir e mostrar que se assimilou as aprendizagens de outra forma». Esta situação, na perspetiva destes estudantes, proporciona vantagens significativas para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, na medida em que promove sentido crítico, abertura a diferentes perspetivas, partilha de informação, entreajuda e a possibilidade de existirem melhores resultados.

Sobre estes aspetos, é importante assinalar que, segundo Orsmond, Merry e Reiling (2002), a utilização de exemplos pode ajudar na autoavaliação e, sobretudo, na avaliação entre pares. Na continuidade desta ideia, Bloxham & West (2004) afirmam que “muitos também reconhecem os benefícios de uma avaliação entre pares para o seu próprio desenvolvimento como aprendentes” (p. 731).

VIII.2.3.2.) Aspetos a Melhorar na Avaliação

→ Processo e modalidades de avaliação:

Quanto às áreas a melhorar, os **professores** identificam o aspeto rígido e desmotivador do «*planeamento e do modelo de avaliação*», referindo que é necessário «*maior flexibilidade*», «*melhorar o processo de avaliação automático*»¹¹⁰ e «*simplificação do processo de avaliação*». Nesta perspetiva, é útil referir que, comparando a avaliação tradicional e a avaliação com recurso às TIC, constatou-se que esta poderá “dar mais poder ao estudante, tornar o ensino eficiente e ajudar o instrutor a monitorar os progressos e a intervir quando necessário” (Barot & Barot, 2006: 57). Por outro lado, “simplesmente deixar os estudantes saberem que têm uma resposta errada não irá melhorar a sua aprendizagem. Dar feedback aos estudantes e voltar a ensinar-lhes conceitos em relação aos quais tiveram dificuldades durante a avaliação irá melhorar a aprendizagem.” (Bakula, 2010: 39). Neste sentido, este autor sugere que os professores devem usar os resultados da avaliação formativa para mudar a sua forma de ensinar no sentido de responderem melhor às dificuldades evidenciadas pelos seus estudantes, o que parece especialmente relevante sobretudo considerando que a “aprendizagem eficaz pode [mesmo] ser dificultada por tarefas de avaliação que focalizam a atenção dos alunos em notas e classificações ou em pensamento reprodutivo” (Boud, 2010: 2).

¹¹⁰ Esta designação é entendida pelos respondentes como uma avaliação realizada periodicamente, processada através da internet «*e propícia à autoavaliação*».

Professores e estudantes entendem que é necessário «*uma melhor aferição das competências adquiridas pelos alunos, nomeadamente ao nível do trabalho em grupo*» e individualmente. Sobre esta situação, convém referir a hipótese de se poder recorrer ao anonimato, apesar de na literatura sobre a AA no ES este não ser um tema muito abordado nem isento de controvérsia, uma vez que existe mesmo quem defenda que este tipo de procedimento poderá constituir uma oportunidade para aumentar o rigor com que se efetua a avaliação sumativa (Brennan, 2008). Segundo este autor, será necessário desenvolver mais pesquisa acerca das “implicações pedagógicas do anonimato na avaliação de estudantes universitários [...nomeadamente em relação a] feedback, avaliação autêntica e curriculum escondido” (idem, p. 51).

Outro aspeto que se deverá ter em consideração, no sentido de promover a melhoria desejada por professores e estudantes, é o valor da avaliação entre pares em trabalhos de grupo, cujo contributo melhora as experiências de aprendizagem e cujo feedback permite que os estudantes saibam mais sobre a sua própria eficácia num contexto de grupo (Johnston & Miles, 2004). Contudo, é importante referir que na adoção deste tipo de procedimentos “uma mudança de abordagem tanto para a avaliação individual como em grupo, através do desenvolvimento de modos de avaliação mais inovadores e métodos que incluam a avaliação de pares, deve ser apenas parte de uma ampla mudança na abordagem do ensino e aprendizagem” (Knight, 2004: 75). Além disso, importa ainda admitir a possibilidade de se poder enriquecer e aumentar a eficácia deste tipo de procedimentos alargando o protagonismo da avaliação a todos os parceiros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e organizando a avaliação para que os estudantes aprendam durante todo o processo, conforme foi já demonstrado num contexto de aprendizagem baseada em projetos: “com autoavaliação, avaliação por pares e avaliação pelo supervisor/moderador [...] há uma triangulação que produz uma avaliação de 360 graus adequada para proporcionar justiça a qualquer estudante dadas as diferenças individuais” (McDonald, 2008: 26).

Exclusivamente na perspetiva dos **estudantes** são apontados diversos aspetos a melhorar na avaliação. Essencialmente, estes salientam, de forma significativa, que seria necessário adotar um processo de avaliação mais

contínuo, uma «*avaliação distribuída*», porque consideram que «*cada vez que um aluno efetua uma prova, a taxa de erro é muito pequena*». É referido ainda que seria desejável uma mais adequada preparação e organização, maior rigor na definição dos métodos, flexibilidade e feedback constante como partes integrantes do processo de avaliação. Ao mesmo tempo, é proposto existir mais avaliação do tipo “distribuída”, facultativa e contínua, e uma melhor proporcionalidade entre a matéria e a avaliação, bem como reduzir discrepâncias entre professores e incluir a componente prática na avaliação final. Em síntese, este conjunto de sugestões de melhoria parece evidenciar que os estudantes sentem necessidade de que as formas e os procedimentos de avaliação sejam aperfeiçoados no sentido de lhes garantirem maior clareza e equidade, assim como de lhes proporcionarem um acompanhamento permanente, tendo em consideração que pretendem «*perceber melhor o que fizemos bem ou não*».

Além disso, constitui um interessante desafio para que os professores procurem desenvolver uma melhor coordenação ao nível dos diferentes critérios de avaliação que utilizam, assim como uma melhor articulação entre conteúdos, práticas e avaliação. Contudo, deve-se ter presente que esta situação poderá não ser facilmente conseguida, dado que muitas vezes as atitudes dos professores em relação à avaliação são inerentemente negativas e, em particular, quando não estão ainda muito familiarizados com ela (Cole & De Maio, 2009). Este alerta torna-se ainda mais pertinente sabendo que o “apoio do corpo docente é necessário para o sucesso e funcionamento da avaliação, sendo a compreensão do corpo docente sobre a avaliação um importante precursor para [esse] apoio” (p. 306).

Por outro lado, aquelas sugestões poderão também revelar alguma dificuldade dos próprios estudantes em compreender o processo e as regras da avaliação o que pode vir a ter algumas consequências indesejáveis, ou mesmo negativas, tais como a falta de adesão e a resistência. Como reforço deste ponto de vista, sabe-se que

“os estudantes precisam compreender os processos de avaliação para ter sucesso no ES. No entanto, pesquisas recentes têm identificado o quão difícil é para os estudantes integrarem-se na cultura de avaliação das suas disciplinas, com o reconhecimento de que o fornecimento de critérios escritos e indicadores de classificação não é suficiente para tornar este

«conhecimento tácito» transparente para os estudantes novatos” (Bloxham & West, 2004: 721).

Tal situação requer um grande cuidado no sentido de ajudar os estudantes, sobretudo os mais novos, a ultrapassarem estas dificuldades providenciando-lhes todo o suporte que for necessário em relação à apreensão das características da avaliação e à adesão face aos respetivos procedimentos.

→ Técnicas e instrumentos de avaliação:

Em termos de técnicas e instrumentos de avaliação, constata-se, nos **estudantes**, desagrado por: (1) existirem procedimentos meramente focados numa orientação sumativa (o que foi designado por «*exames finais*») sendo proposta a sua substituição por testes ou frequências distribuídas; (2) avaliações centradas na «*memorização*», sendo sugerida a inclusão de formulários nos instrumentos de avaliação; (3) instrumentos que «*não avaliam o raciocínio*» (nomeadamente questões de escolha múltipla ou fechadas), sendo preferível recorrerem a trabalhos práticos ou reflexões para que possam demonstrar o que aprenderam.

Face aos dois primeiros pontos, observa-se uma certa tendência dos estudantes para serem bastante críticos em relação às opções mais clássicas que caracterizam a avaliação sumativa: verificação dos resultados de aprendizagem apenas através de um teste final e insistência sobre a reprodução de discursos e comportamentos previamente memorizados ou aprendidos. Deste modo, será possível pensar-se, ou mesmo admitir-se, que poderão vir a ter uma atitude mais favorável face à avaliação desde que se introduzam técnicas e instrumentos de avaliação com um cariz essencialmente formativo e que venham acrescentar mais contributos aos processos de ensino-aprendizagem. Assim, para garantir que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem

“os métodos de avaliação devem ser focados na evidência de desempenho ao invés da capacidade de regurgitar informações. Inevitavelmente, isto significa uma menor concentração em avaliações escritas tradicionais (...), e uma maior ênfase em instrumentos de avaliação que não medem apenas a recordação de fatos, mas também as capacidades dos estudantes para utilizar o material que aprenderam em situações ao vivo” (Brown, 2004: 82).

Analogamente, em relação ao terceiro ponto, verifica-se alguma insatisfação da parte destes estudantes relativamente a instrumentos de

avaliação que se baseiam na utilização de questões de escolha múltipla ou fechadas, alegando-se que deveriam ser substituídos por trabalhos práticos ou reflexões para que possam demonstrar o que aprenderam, perspectiva que encontra alguma sustentação na literatura (Edwards & Bruce, 2004). Contudo, este aspeto é algo controverso, uma vez que também há autores que defendem o oposto, isto é, que as questões de escolha múltipla podem contribuir para melhorar a aprendizagem, desenvolvendo a auto-regulação e a autonomia do estudante, o que poderá ser alcançado não tanto através de uma melhor construção dos testes mas sobretudo da manipulação do contexto da sua utilização. Neste caso, criam-se situações que favorecem o envolvimento dos estudantes na construção das questões, ligando-as a objetivos pedagógicos claros (como por exemplo, o desenvolvimento da auto-regulação dos estudantes) e implementando-as com feedback eficaz¹¹¹ (Nicol, 2007).

VIII.2.3.3.) Mudanças para um Envolvimento Ativo na Avaliação

→ Processo e modalidades de avaliação:

Em termos de processo e modalidades de avaliação, os **professores** sugerem que seria importante «*tentar envolver os alunos na própria docência ativa*», contando para a avaliação. Esta perspectiva evidencia uma recetividade favorável dos professores a um maior protagonismo dos estudantes, o que poderá constituir um fator facilitador para a introdução de metodologias de ensino mais compatíveis com a aprendizagem ativa e que contribuam também para uma maior responsabilização dos estudantes face à própria avaliação das suas aprendizagens. É aliás interessante lembrar, a este propósito, que “o exercício sistemático e gradual de envolver os estudantes na conceção e utilização de critérios de avaliação, aplicando um sistema de classificação, gerando feedback e sendo avaliados sobre a qualidade da classificação dos seus pares, parece ter uma série de efeitos benéficos sobre os estudantes” (Bloxham & West, 2004: 731).

¹¹¹ “Sete princípios para uma boa prática de feedback: (1)ajuda a clarificar o que é um bom desempenho (objetivos, critérios, normas); (2)facilita o desenvolvimento da autoavaliação e reflexão na aprendizagem; (3)proporciona informação de alta qualidade para os estudantes sobre a sua aprendizagem; (4)encoraja o diálogo com o professor e com os pares acerca da aprendizagem; (5)encoraja crenças motivacionais positivas e autoestima; (6) fornece oportunidades para reduzir a diferença entre desempenho atual e desejado; (7) fornece informação aos professores que pode ser usada para ajudar a ajustar o ensino” (Nicol, 2007, p. 55).

Professores e estudantes, com perspetivas algo semelhantes, referem que se deveriam realizar «*avaliações mais frequentes*» e com fases intermédias, o que permite admitir uma certa motivação para utilizar a avaliação, ainda que sumativa, numa modalidade mais distribuída e com alguma perspetiva de aproveitamento dos efeitos potencialmente formativos para melhorar a aprendizagem. Esta posição, que coloca a avaliação frequente como um precioso auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, é aliás sustentada por vários autores, argumentando por exemplo que “quando a avaliação é regular e contínua, o ensino pode adaptar-se para ajudar os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda e a participarem ativamente na sua própria aprendizagem” (Crumrine & Demers, 2007: 68).

Já as propostas formuladas unicamente pelos **estudantes** em relação a este ponto (mudanças no processo e nas modalidades de avaliação para um maior envolvimento ativo destes) são bastante diversificadas e incidem sobretudo nos seguintes aspetos, a saber:

(1) É atribuída bastante importância à «autoavaliação», como anteriormente referido, mas, neste caso, concebida enquanto forma de avaliação que está relacionada com a possibilidade de se gerar um maior envolvimento ativo dos estudantes, subentendendo que estes «*têm de ser capazes de se autoavaliar*». Esta perspetiva constitui uma abordagem há bastante tempo presente na literatura desta área. Assim, por exemplo, há mais de duas décadas que se defende que os objetivos devem ser claramente comunicados aos estudantes e que eles só podem aprender se forem capazes de se avaliar a eles próprios em relação a esses objetivos, características que podem ser vistas como fundamentais em qualquer abordagem construtivista da aprendizagem (Sadler, 1989).

(2) Sugere-se incluir a participação dos estudantes no planeamento da avaliação¹¹². Apesar de se reconhecer algum risco nesta abordagem, no sentido em que o conhecimento dos objetivos e critérios de avaliação pode ser algo prejudicial por focalizar excessivamente os estudantes na avaliação,

¹¹² Além disso, e dada a ligação entre a avaliação e a aprendizagem, ao “serem participantes ativos no seu processo de aprendizagem, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre o seu desenvolvimento, crescimento e progresso ao longo do tempo” (Ya-huei & Hung-Chang, 2008: 132)

estimulando uma aprendizagem mais superficial e reforçando uma atitude marcadamente mais instrumentalista (Torrance, 2007), ela também pode ser vista como benéfica para o envolvimento ativo dos estudantes. Neste sentido, por exemplo, argumenta-se que “a compreensão dos objetivos de aprendizagem e a prática com tais avaliações permite que os estudantes se tornem parceiros na interpretação dos resultados da avaliação e no *brainstorming* sobre como reagir quando os resultados mostram que os estudantes fazem um grande esforço na sala de aula para dominar determinadas normas” (Stiggins & DuFour, 2009: 634). Aliás, existe um trabalho interessante em que se desenvolve um enquadramento de abordagens para partilhar conhecimento significativo sobre normas de avaliação com os diversos intervenientes da comunidade académica, e em particular com os estudantes, no qual se incluem sugestões sobre como as comunidades de prática podem ser cultivadas para permitir que os estudantes participem plenamente em todas as atividades de avaliação (O'Donovan, Price, & Rust, 2008).

(3) Alguns estudantes propõem também reduzir os elementos de avaliação, o que aparentemente surge em contradição com a sugestão previamente apresentada que defendia avaliações mais frequentes e com fases intermédias. No entanto, esta divergência de opiniões não tem que ser vista forçosamente como uma oposição de pontos de vista, podendo simplesmente traduzir a diversidade de situações vividas no terreno, o que poderá explicar-se, ou compreender-se, pelo facto destas representações serem relativas a diversas UC de dois cursos distintos que estão inseridos em duas unidades orgânicas diferentes na Universidade do Porto.

(4) É sugerido permitir-se que os estudantes possam trazer casos para a aula e que possam optar entre uma avaliação contínua ou final¹¹³, o que reforça o carácter de envolvimento ativo com que os estudantes se propõem participar no planeamento não só das suas aprendizagens mas também da

¹¹³ Este testemunho dos estudantes implica que se considere a possibilidade de alguns deles preferirem ainda assim uma avaliação final, apesar de existirem tantas perspetivas teóricas e empíricas a defenderem as vantagens de uma avaliação contínua. Este é aliás um alerta que vai no sentido de admitir que nunca se deverá desprezar a opinião dos estudantes sobre algo que lhes diz também respeito enquanto intervenientes diretamente implicados e, por isso mesmo, necessariamente interessados.

própria avaliação dessas aprendizagens. A este propósito, é importante referir a sugestão de diminuir a dependência da memorização, o que surge em consonância com a crítica que alguns estudantes dirigiram às avaliações centradas na memorização. Este posicionamento dos estudantes mostra já um certo distanciamento em relação a uma avaliação de tipo sumativo ainda muito ligada a uma aprendizagem de cariz comportamentalista e a um MTP do tipo transmissivo, como era característico no ES mais tradicional.

No mesmo sentido, sugerem ainda os estudantes que se deve dinamizar os estudantes e estimular a aprendizagem (por exemplo, com um trabalho prático ao longo do semestre), o que constitui um desafio para os docentes relativamente à “sua capacidade de despertar a curiosidade e de fazer com que o ambiente de aprendizagem seja tanto estimulante como agradável, ajudando a promover o interesse pelos temas, o que pode também conduzir a mudanças nos resultados de aprendizagem” (Edwards & Bruce, 2004: 155). Este distanciamento relativamente a uma avaliação de tipo sumativo é justificada por estes estudantes defendendo que

«o sucesso na UC depende, em grande parte, da memorização, talvez compreensivelmente. Isto leva a que a preparação para o exame se baseie na leitura repetida da matéria que geralmente não pode significativamente preceder à data da realização da prova, sob pena de esquecer os conteúdos a memorizar- Encontrar uma forma de dinamizar os alunos através de um trabalho prático a decorrer ao longo do semestre poderia levar ao aumento de interesse pela UC. No mínimo estimularia a aprendizagem das matérias atempadamente»

→ Técnicas e instrumentos de avaliação:

Quanto às técnicas e aos instrumentos de avaliação¹¹⁴, os **estudantes** fazem sugestões que apontam para menos exames finais e revelam desagrado por situações com poucos mini-testes. Desse modo, preferem «*mais avaliação distribuída*» com mini-testes, frequências e trabalhos de grupo na aula, mas também referem alternativas como «*desenvolver trabalhos que evoquem a originalidade e autonomia dos alunos (e.g. trabalhos onde o aluno deva cruzar conhecimentos adquiridos na UC com alguma temática à sua escolha)*», de forma a promover uma aprendizagem contínua e auxiliada que possibilite

¹¹⁴ É interessante constatar que relativamente a este ponto - técnicas e instrumentos de avaliação - só existem depoimentos dos estudantes; os professores apenas apresentam apreciações positivas e sugestões de mudança em relação ao processo e às modalidades de avaliação.

melhores desempenhos, inclusive no exame final. De facto, em reforço destas propostas dos estudantes, também a literatura nesta área tem vindo já há algum tempo a produzir importantes sugestões de mudança. Assim, por exemplo, é proposto que em vez de se continuar a excessiva utilização de exames limitados no tempo, ensaios e relatórios, se considere o uso de portfólios, exercícios práticos, *posters*, bibliografias anotadas, comentários reflexivos, relatos de incidentes críticos, revisões, *role-plays*, estudos de caso e muitos outros (Brown & Knight, 1994).

Já há cerca de uma década se argumentava também que os testes tradicionais deviam ser complementados por uma avaliação no contexto de trabalho, com tarefas complexas e com forte interação, de forma a permitir uma análise em termos de teoria social da aprendizagem, ainda que de forma adaptada às possibilidades da academia, o que implicaria dois tipos de ações dos professores: planejar/animar a aprendizagem e avaliar desempenhos complexos (Black, 2001). Contudo, pode-se também compreender as críticas dos estudantes neste ponto, porque “embora muitos professores sejam criativos no planeamento de atividades de aprendizagem, esquecem-se de ser criativos na sua avaliação da aprendizagem” (Corcoran et al., 2004: 215).

Naturalmente, nessa procura de métodos alternativos, também é necessário ter em consideração que os vários métodos de avaliação têm prós e contras, como por exemplo,

“os testes padronizados podem ser vistos como eficientes e [passíveis de] um trabalho menos intensivo para coletar dados sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes (RAE), mas têm falta de informação contextual. Entrevistas de saída e trabalhos coletados dos pontos cruciais dos cursos podem fornecer o contexto em termos de conhecimento dos RAE, mas não oferecem informações sobre o desenvolvimento desse conhecimento. Os portfólios podem fornecer informações sobre o desenvolvimento do conhecimento dos RAE, mas podem muitas vezes representar o ‘melhor’ trabalho dos estudantes e assim originar viés” (Cole & De Maio, 2009: 294).

Os estudantes propõem também a adoção de «*questionários surpresa, o que obrigará os alunos a estudar ativamente e a manter a matéria em dia*», o que constitui um claro apelo a uma avaliação contínua (conforme já referido em outros pontos) como forma de estimular e apoiar um estudo mais regular.

Finalmente, os estudantes sugerem ainda que «*um maior diálogo entre professores e alunos poderia ajudar na procura conjunta de métodos mais*

diversificados (não se confinando apenas a um trabalho de grupo e a um exame final)». Sobre este ponto, se, por um lado, essa coparticipação parece claramente enriquecedora para gerar um maior envolvimento ativo, por outro lado, deve-se ter em atenção que se trata de uma alteração que poderá implicar mudanças assimétricas de poder entre professores e estudantes, o que só poderá ser gradualmente possível com mudanças de percepções e de ações tomadas por ambos (Yee Fan Tang, 2008), esperando que o diálogo sugerido possa contribuir para esta mudança na cultura de avaliação.

VIII.2.3.4.) Conclusões sobre a Avaliação

Apesar de ser evidente uma apreciação positiva sobre a avaliação distribuída, ou seja contínua, tanto por professores como por estudantes, os dados indicam que existem UC em que essa modalidade ainda deve ser introduzida e/ou intensificada.

Outro aspeto evidenciado é uma certa orientação favorável relativamente à avaliação formativa, sendo mesmo desejável, para a maioria dos inquiridos, incrementar a sua utilização e explorar mais as vantagens decorrentes das suas possíveis interligações com a avaliação sumativa, nomeadamente para o desenvolvimento de melhores processos e resultados de aprendizagem para os estudantes. Estes revelam ainda uma atitude de abertura para participarem (pro)ativamente numa interação com os professores com vista à procura de outras alternativas de formas e métodos de avaliação, assumindo assim uma postura de desejo de uma maior autonomia e responsabilidade, atitudes que se pode considerar serem, eventualmente, conducentes a uma transformação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação de natureza claramente mais emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo apresenta sinteticamente as principais orientações teóricas que presidiram à problematização e, conseqüentemente, à interpretação dos dados, assim como resume as evidências e interpretações fundamentais dos resultados da pesquisa empírica. Simultaneamente, desenvolve uma reflexão analítica, baseada na triangulação das informações obtidas, no sentido de elaborar conclusões concertadas que possam esclarecer tanto as questões de partida como as indagações que emergiram ao longo do desenvolvimento da investigação.

De facto, as questões e indagações constituíram a “marca do verdadeiro espírito científico” (Bachelard, 1984: 166), orientando o trabalho de investigação aqui apresentado. Assim, ao longo desta dissertação, não se branquearam os questionamentos intrínsecos a esta postura científica mas, pelo contrário, estes foram transcritos, como fazendo parte do próprio desenvolvimento do conhecimento científico. No quadro destas ideias, as informações e reflexões por este documento veiculadas representam o produto de um trabalho de investigação, que se iniciou pelas questões de partida:

→ *“Que modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem estão a ser implementados no ensino superior?”*

→ *“Em que medida nos estamos a aproximar do paradigma emergente do Processo de Bolonha?”*

Estas indagações são provenientes de preocupações e interesses relativos à reforma do ES, incitada pelo PB, e subordinados a conhecimentos científicos subdesenvolvidos (Amaral e Magalhães, 2007), embrionários e fragmentados. Deste modo, esta investigação teve a sua génese na necessidade de analisar as implicações do PB, um projeto essencialmente político que, de um nível macro, tem impulsionado sucessivas modificações estruturais, políticas, paradigmáticas e educativas nos vários sistemas de ES europeus, e aponta para mudanças nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, foco essencial desta investigação.

Concomitantemente a uma análise de documentos oficiais decorrentes do PB, a atual premência de construir conhecimento científico sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação desenvolvidos no ES norteou a definição do

objeto de estudo da pesquisa empírica, focando-a numa análise de nível micro, embora tendo o cuidado de considerar a sua evolução macro, isto é, o contexto de transição para o PB. Apenas a partir deste conhecimento científico, sustentado pela pesquisa empírica, é que se tornou possível descrever e interpretar as implicações que as reformas educativas estão a trazer para o quotidiano dos seus atores.

Para tal, procedeu-se a um estudo descritivo, exploratório e interpretativo, no qual se efetuou uma de pesquisa de natureza essencialmente qualitativa, mas que complementarmente recorreu a uma componente de análise quantitativa, o que lhe conferiu também um caráter correlacional. Deste modo, foi possível realizar uma recolha e análise de diversas informações relevantes para a caracterização e interpretação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Assim, conforme se evidenciou no capítulo II, o dispositivo metodológico construído para esta investigação apresenta um caráter inovador uma vez que recorre a métodos de pesquisa complementares e, naturalmente, a análises de dados mistos. Esta postura epistemológica é resultante do reconhecimento do relativismo e da importância da construção social dos significados sobre a realidade adotando, também, uma postura fenomenológica sobre o objeto de estudo.

Por último, em termos de contributo para o desenvolvimento da investigação e da qualidade no ensino superior, acredita-se que este estudo permite conhecer, por um lado, o que está a ocorrer no ensino-aprendizagem-avaliação nas situações estudadas e, por outro, as vantagens de recorrer a uma metodologia que, articulando diversas técnicas de recolha e análise de dados, produz diferentes e complementares formas de interpretação do real e de efeitos nesse real. Estas foram construídas através da análise documental das fichas das unidades curriculares em estudo, de entrevistas a um perito de Bolonha e aos diretores dos cursos em estudo, de inquéritos por questionário a professores e estudantes que implementam os processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

A partir desta multiplicidade de metodologias, foi possível obter um vasto conjunto de dados que foram tratados quantitativa (através da análise estatística) e qualitativamente (por via da análise de conteúdo) e que traduzem

representações de atores do sistema de ensino superior. Com esses dados procura-se caracterizar e interpretar os fenómenos educativos em estudo de forma abrangente, holística e ecossistémica.

A articulação entre a vertente quantitativa e a qualitativa revelou-se de enorme importância porque permitiu obter uma enriquecedora complementaridade ao nível da interpretação dos dados obtidos, ou seja, a análise qualitativa permitiu clarificar o sentido e o significado de dados provenientes da análise quantitativa. Conforme refere Moulding (2010), enquanto os resultados quantitativos sugerem uma determinada interpretação dos dados, a análise qualitativa ajuda a explicitá-los mais aprofundadamente. De facto, com a análise qualitativa foi possível constatar que os diferentes testemunhos dos respondentes traduzem diferentes representações sobre diferentes experiências ocorridas nas diferentes UC estudadas o que, consequentemente, permitiu salientar a diversidade existente, na qual se evidenciaram tanto semelhanças como contrastes.

Ao invés de se interpretar esses contrastes como contradições, eles podem ser encarados como reforço dos resultados da análise quantitativa e demonstrar que existe não só uma mudança a diferentes velocidades, mas também uma relevante coerência sobre as características existentes e desejáveis para uma possível evolução dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Neste sentido, por exemplo, pode-se aferir que algumas das UC estudadas já utilizam MTP e de AA um pouco mais emancipatórios, enquanto em outras ainda é necessário intensificar, consolidar ou adotar procedimentos que potenciem a emancipação, uma vez que ainda apresentam processos de ensino-aprendizagem-avaliação muito tradicionais e, portanto, mais próximos da regulação.

Além disso, a opção de dar voz aos atores, incluindo neste estudo uma caracterização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação vividos e desejados pelos professores e estudantes acrescentou a esta investigação a possibilidade de produzir, não apenas uma análise retrospectiva e crítica, mas também uma análise prospetiva e exploratória, a partir das quais puderam emergir reflexões, eventualmente úteis numa perspetiva de mudança evolutiva e a considerar para o incremento da qualidade no ensino superior.

A importância de deslocar o dispositivo metodológico desta investigação, de um ponto de vista epistemológico positivista, permitiu passar de uma investigação *sobre os sujeitos* para uma pesquisa orientada por uma abordagem dialética *com os atores*. Neste sentido, promoveu-se, tanto uma implicação implícita do próprio investigador (utilizando a sua experiência como professor-ator neste sistema de ensino superior para a interpretação dos dados) como uma construção de conhecimento numa perspetiva sócio-construtivista (a par com os diversos atores envolvidos na planificação e prossecução dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação), procurando-se assim enriquecer esta investigação e, simultaneamente, contribuir para a melhoria daqueles processos em contexto universitário.

Perfilhando esta perspetiva, a problemática teórica edificada inscreve-se no quadro das Ciências da Educação que, ao mobilizarem uma abordagem interdisciplinar e multi-referencial, permitem uma alternativa eficaz às “disciplinas [que] constituem um sistema de controlo da produção do discurso, fixando-lhe os limites através da ação de uma identidade que assume a forma de uma permanente reativação das normas” (Foucault, 1972: 224). Neste âmbito, construiu-se um dispositivo hermenêutico – uma taxonomia – que pretende fundar uma perspetiva dinâmica, equilibrada e integral sobre os processos ensino-aprendizagem-avaliação ao nível do ES. De facto, esta perspetiva orientou a definição de um enquadramento concetual que permitiu a elaboração de constructos teóricos passíveis de serem interpretados numa ótica de interdependência e analisados numa lógica de convergência relativamente à articulação das dimensões ensino-aprendizagem-avaliação constituintes dos processos educativos em análise. Por outras palavras, a sua construção atravessou diversas etapas: partiu-se intuitivamente da experiência pedagógica obtida no terreno, passou-se ao desenvolvimento da concetualização teórica dos constructos que a constituem, procedendo-se posteriormente à sua respetiva articulação e, finalmente, com o suporte dos dados empíricos, realizou-se um trabalho de validação devidamente sustentado pela produção de uma matriz de correlações. Esta taxonomia baseia-se numa hipótese de equilíbrio dinâmico dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e apela a uma congruência inter-níveis ao longo dos três eixos em

que se desenvolvem aqueles processos, como coerência da articulação gerada entre o recurso aos diversos MTP, a promoção das várias estratégias de aprendizagem e a utilização dos diferentes tipos de avaliação.

Dado que estes processos são implementados com o objetivo de promover determinados resultados de aprendizagem (RA), foi a partir do conhecimento gerado, com base na revisão da literatura, que se estruturou a definição de conceitos que traduzem procedimentos inerentes à evolução das teorias da aprendizagem – comportamentalismo, cognitivismo, construtivismo e sócio-construtivismo – perspetivando-se também a aprendizagem como uma dimensão charneira entre o ensino e a avaliação, no sentido de alicerçar a taxonomia desenvolvida.

Reconhecendo também como vários autores (Li, 2007; Schaeper, 2009; Beydogan & Bayindir, 2010) que as abordagens sobre a aprendizagem constituíram a inspiração teórica para o desenvolvimento das estratégias de ensino, procurou-se proceder ao esclarecimento dos métodos de ensino mais adequados à promoção daqueles RA, recorrendo-se aos MTP (Lesne, 1984) – transmissivo, incitativo e apropriativo – para delinear as orientações e funções que o ensino pode assumir.

Por último, considerou-se a avaliação como parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem, podendo facilitar ou constranger o alcance/obtenção de determinados RA. No que à avaliação diz respeito, distinguiu-se o conceito de avaliação sumativa do de avaliação formativa, mas também houve a distinção entre práticas de avaliação formativa de cariz mais regulatório ou emancipatório – como a avaliação formadora e a avaliação formativa alternativa. Consecutivamente, adotou-se a terminologia dicotómica regulação-emancipação, estabelecendo um *continuum* entre as práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, para retratar as consequências educativas provenientes da implementação destas práticas no ES.

Tendo em conta estes desenvolvimentos concetuais, importa agora esclarecer as conclusões gerais que se puderam aferir nos diferentes focos de análise realizados ao longo deste trabalho de investigação. Começa-se com a interpretação da análise das implicações políticas decorrentes do PB para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, passando pela ponderação da

análise de conteúdo quantitativa realizada sobre as fichas das UC estudadas, assim como pelas considerações resultantes da pesquisa quantitativa sobre a percepção dos atores acerca dos MTP e de AA vivenciados. Finaliza-se com a reflexão da análise de conteúdo temática sobre as perspectivas do vivido e do desejado por professores e estudantes acerca daqueles processos educativos. Por último, as conclusões obtidas foram utilizadas para estabelecer relações de aproximação/afastamento entre as orientações pedagógicas subjacentes ao PB e as concepções daqueles atores, assim como para perspetivar possibilidades e limites de um MTP e de uma AA progressivamente mais emancipatórios.

Contexto de transição para o Processo de Bolonha e subjacentes concepções de ensino-aprendizagem-avaliação

Relativamente ao contexto de transição para o PB, constatou-se a existência de um conjunto de fatores que contribuíram para a configuração de um cenário de mudança que tem tido importantes repercussões sobre o ES. Desses fatores, importa começar por destacar os desenvolvimentos científicos sobre o estudo do cérebro e das emoções, uma vez que têm proporcionado perspectivas mais holísticas sobre a aprendizagem e melhorado a compreensão sobre as condições da sua eficácia (Goleman, 1996, 2006; Immordino-Yang & Damasio, 2007; OCDE, 2007).

Além disso, tem-se verificado que o impacto da evolução tecnológica, por um lado, impulsionou a transformação dos sistemas pedagógicos (Lochard, 1984) e, por outro lado, “reorganizou o modo como vivemos, como comunicamos e como aprendemos” (Marais, 2010: 173), contribuindo para uma sociedade global e uma economia do conhecimento, caraterizadoras de um mundo em rápida mudança cultural e social (Jarvis, 2010).

Neste âmbito, reconhece-se também a emergência de uma geração de estudantes que recusam um papel de recipientes passivos da informação, contrapondo com uma abordagem de participação ativa face às ferramentas de informação e de comunicação que surgiram durante o seu desenvolvimento (Fisher & Baird, 2006). De facto, neste contexto social impregnado de uma explosão constante de novas informações, o ensino diretivo do professor

baseado na transmissão organizada de conhecimento aos seus estudantes parece ter sido ultrapassado pela necessidade de estes desenvolverem um raciocínio crítico e de aprenderem a aprender (Li, 2007).

Face a tais mutações, alguns autores defendem até a necessidade de se desenvolver uma “nova” teoria da aprendizagem – o “conetivismo” (Downes, 2007; Siemens, 2005; Marais, 2010). Porém, mesmo encarada mais moderadamente, esta corrente “continua a desempenhar um importante papel no desenvolvimento e na emergência de novas pedagogias, onde o controlo está a mudar do tutor para um aprendente cada vez mais autónomo” (Kop & Hill, 2008: 11).

Consequentemente, tal situação tem, também, acarretado modificações nas funções e/ou papéis dos professores, questionando-se até se não poderá estar eminente a sua desvalorização (Magalhães & Stoer, 1998; Lyotard, 2002) e admitindo-se mesmo a inevitável necessidade de reconceptualização do seu papel tradicional (Ramos, 2008; Trindade, 2010). Deste modo, o ato de ensinar tem vindo a configurar-se como “uma forma mais elaborada de levar o outro a construir conhecimento, [...] aqui naturalmente numa forma mais autónoma, mas nem por isso menos atuante do lado do professor” (Roldão, 2005, p. 122). Paralelamente a estas modificações tem-se atribuído uma importância crescente à ligação entre o ensino e a investigação (Brew & Boud, 1995; Carvalho, 2005; Roldão, 2005; Vieira, 2007), argumentando-se mesmo “que o exercício da docência, neste nível de ensino, implica o recurso a MTP assentes nesta indissociabilidade” (Leite & Ramos, 2008: 266).

Em síntese, partindo de uma motivação e decisão política, inscrita numa visão da “educação superior [...] como um motor para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento” (Robertson, 2009: 407), que “evolui no processo” (Neave & Amaral, 2008: 44), o PB é formalizado através de sucessivas declarações e comunicações¹¹⁵ e fortalecido por orientações

¹¹⁵ Declarações e comunicações constituintes do PB: Declaração de Sorbonne (1998); Declaração de Bolonha (1999); Comunicado de Praga (2001); Comunicado de Berlim (2003); Comunicado de Bergen (2005); Comunicado de Londres (2007); Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009); Comunicado de Budapeste-Viena (2010).

decorrentes das instituições europeias¹¹⁶, progredindo, de alguma forma, também em função de necessidades emergentes para a adaptação dos sistemas do ES a estas mudanças sociais contemporâneas. De facto, parece relevante salientar que, apesar do PB ter desencadeado a primeira reforma dos sistemas de ES europeus no final dos anos 90 (séc. XX), já desde 1988 que se advoga, na *Magna Charta Universitatum*, a importância das universidades no desenvolvimento cultural e social europeu, assim como a sua contínua adaptação às necessidades destas, cumprindo um paradigma de “adaptabilidade” (Magalhães, 2006: 14).

Portanto, procurando responder a algumas das necessidades atuais, este projeto político que instaura o PB visa, fundamentalmente, o crescimento económico (Nussbaum, 2010) e a competitividade dos mercados através de uma maior coesão entre os países europeus e da sua cooperação no que concerne à “reestruturação e a inovação no setor do ES, por forma a desbloquear o seu potencial e sustentar o impulso da Europa no sentido da criação de mais crescimento e emprego” (Conselho da União Europeia, 2007: 8) iniciando-se, assim, o projeto mais ambicioso alguma vez empreendido neste âmbito de atuação política e educativa (Adelman, 2009) visando, em última instância, a implementação do EEES.

Assim, esta “europeização” das universidades (Lima, Azevedo e Catani, 2008: 12), que teve fortes implicações nos sistemas de ensino de todos os países da EU e, em particular, no ES (Terry, 2008), tem-se concretizado por via de uma estratégia global (Nóvoa, 2010) de criação de padrões europeus comuns, consubstancializando a homogeneização dos diversos cursos superiores e procurando, assim, facilitar a mobilidade, a comparabilidade, a cooperação e a equidade entre os diversos sistemas que compõem o EEES. Estes padrões europeus comuns, que se constituem, por exemplo, na edificação do sistema de créditos (ECTS) e do quadro europeu de qualificações (EQF) são instrumentos que se fundamentam numa abordagem de ensino centrado no estudante (Duarte, 2002; Hubball & Poole, 2003) e de

¹¹⁶ Documentos oriundos das instituições europeias (União Europeia, Comissão Europeia e Parlamento Europeu) relevantes nas atuais reformas do ES, como por exemplo: Convenção de Reconhecimento de Lisboa (1997); Estratégia de Lisboa (2000); Conselho Europeu de Barcelona (2002); Agenda de Modernização das Universidades (2006).

aprendizagem ativa (CEDEFOP, 2009; Grootings & Nielson, 2009), introduzindo o conceito de resultados de aprendizagem (Gosling & Moon; 2002; Moon, 2004; Adam, 2004, 2006; Kennedy, Hyland & Ryan, 2007) como vetor principal na definição dos processos educativos e implicando, consequentemente, algumas modificações educativas no ES.

Paralelamente, no final desta fase de transformações, em 2009 é emitido o Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve, convocando um alargamento até 2020 desta reforma que parece caracterizar-se por uma maior centração nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e pretende ir ao encontro das mudanças já referidas, nomeadamente em termos das novas formas de aprendizagem (ativa) e de docência, que “requer[em] *empowering* dos aprendentes individuais, novas abordagens para ensino e aprendizagem, apoio eficaz e estruturas de orientação e um currículo mais claramente centrado sobre o aprendente em todos os três ciclos” (p. 3).

Neste sentido, apesar de inicialmente o PB ter surgido com motivações políticas, bastante evidentes durante a sua primeira fase, a qual se focalizou sobretudo em alterações ao nível da estrutura do ES num sentido *top-down*, posteriormente, nesta segunda fase, a sua implementação parece ter-se alargado à questão dos métodos de ensino-aprendizagem-avaliação, incluindo-se já neste tipo de abordagem um crescente contributo da comunidade académica como reação *down-top*. Deste modo, é também importante referir que, contrariamente à omissão que se observa nos documentos decorrentes do PB no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a UP adotou a iniciativa de conceber um «Regulamento dos princípios a observar na avaliação dos discentes da UP», a Deliberação nº 1536/2005, focando a importância da avaliação formativa e da avaliação sumativa, assim como da auto-avaliação, na gestão da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, alguns autores admitem a possibilidade de o PB se desenvolver no sentido de uma mudança para um “novo” paradigma educativo no contexto do ES, promovendo a abordagem centrada no estudante (Duarte, 2002; Hubball & Poole, 2003). Contudo, verifica-se que esta mudança de paradigma da instrução para um paradigma da aprendizagem (Barr & Tagg, 1995) não é, de facto, novidade no campo científico e teórico da educação.

Especificando esta visão, por exemplo, é muito ilustrativa a posição assumida por Esteves (2010), quando argumenta que

“Recusamos a dicotomização passado/presente quando esta serve para se assumir que todo o ES tradicional foi centrado no professor e na sua ação, e que só agora se estão a descobrir e a começar a praticar formas de superação do ensino magistral, centrando os processos formativos nos estudantes e na aprendizagem. Admitimos, contudo, que o que se passou e se passa tem mais a ver com a necessidade de mudança do enfoque predominante: de um passado em que se entendia maioritariamente o ensino como transmissão (centrado no professor), para o presente em que se privilegia o ensino enquanto incitação (proporcionado pelo professor) para que os estudantes aprendam de forma autónoma e mais comprometida” (p. 53)

Em suma, se por um lado, o PB não pode ser conotado como pioneiro da referida transição de paradigmas, uma vez que lhe antecederam desenvolvimentos concetuais que a ela conduziram, por outro lado, os desenvolvimentos políticos de que ele foi precursor têm, pelo menos, incontestavelmente o mérito de terem iniciado formalmente um conjunto de mudanças nas instituições universitárias do EEES, gerando diversas repercussões sobre a forma como se desenvolvem as práticas docentes e, simultaneamente, induzindo algumas transformações ao nível dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Neste sentido, como afirmam Huet et al. (2009), “embora o PB possua uma raiz fortemente política tem sido um motor para acelerar reformas do ES em muitos países europeus, nomeadamente em Portugal” (p. 157).

Assim, apesar do importante papel dos desenvolvimentos concetuais que marcaram o passado do PB, os desenvolvimentos políticos parecem marcar a agenda presente ao nível do cenário de transição que se verifica no ES, sendo no entanto ainda uma grande incógnita que mudanças poderão vir a ser consequentemente produzidas no futuro (e que alcance virão a ter) em termos dos respetivos desenvolvimentos práticos sobre os MTP e de AA.

Por outro lado, é importante esclarecer que os referidos desenvolvimentos concetuais (amplamente desenvolvidos nos capítulos IV e V) parecem indiciar de forma explícita uma perspetiva de mudança, aparentemente muito mais ambiciosa do que a preconizada pelo PB, a partir da qual a articulação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação poderá incidir numa maior aproximação ao pólo da emancipação. Contudo, é interessante observar que

tal situação pode também ser vista como implícita face às consequentes implicações do PB, dada a indissociabilidade entre as dimensões que constituem aqueles processos, o que implicará que as mudanças sobre as estratégias de ensino-aprendizagem não se poderão concretizar num sentido verdadeiramente emancipatório sem uma necessária articulação com as correspondentes mudanças no plano da avaliação, aspeto que este estudo permitiu clarificar. Neste contexto, parece assim abrir-se uma oportunidade para se investir significativamente na inovação de MTP e de AA integrados de forma dinâmica com o intuito de contribuir para uma melhoria contínua do ES.

Em síntese, relativamente aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, as recomendações oriundas do PB incidem predominantemente numa transição para uma abordagem do ensino centrado no estudante que, não sendo muito explícita, parece aproximar-se a métodos de ensino sobretudo incitativos. Por outro lado, a forte apologia da aprendizagem ativa remete para o estudante a responsabilidade da produção de saber e, consequentemente, da sua integração social (e profissional¹¹⁷). Paradoxalmente, constata-se uma certa omissão no que diz respeito à função formativa da avaliação, estando esta ainda profundamente ancorada na necessidade de classificar.

Como conclusão geral sobre a caracterização das conceções de ensino-aprendizagem-avaliação que estão subjacentes às políticas do ES impulsionadas pelo PB, convocando a taxonomia desenvolvida enquanto grelha de leitura, é possível identificar uma matriz de configuração daqueles processos na qual se verifica essencialmente uma mobilização de um ensino com algumas características do MTP2, com ênfase numa aprendizagem ativa através de estratégias (sócio-) construtivistas, mas contrastando com uma avaliação sobretudo ainda de tipo sumativo. Neste sentido, pode-se resumir esta situação como algo ambígua e passível de gerar algumas tensões, constatando-se, por um lado, uma série de recomendações para a adoção de estratégias de aprendizagem que tendem para a emancipação e, por outro

¹¹⁷ Contudo, tendo em consideração que todas as mudanças têm vantagens e inconvenientes, como argumentam Crozier e Friedberg (1977), convém recordar que, entre outros problemas derivados do PB, se corre o risco de se responsabilizar, excessiva e exclusivamente, os estudantes pelo (in)sucesso dos seus itinerários académicos e, sobretudo, profissionais, conforme analisado no ponto III.8. (reflexões críticas sobre as consequências das políticas implementadas).

lado, uma ausência de referências a práticas de docência e, sobretudo, de avaliação que faz com que estas permaneçam próximas da regulação.

Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem enunciados nas fichas das unidades curriculares

Na intenção de conhecer os MTP e de AA previstos pelos professores dos cursos em estudo, optou-se por selecionar as fichas referentes às UC obrigatórias do 1º ano e do 4º ano lecionadas durante o 1º semestre destes MI no ano letivo de 2009/2010. Utilizaram-se como focos de análise os registos sobre os RA, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação.

Em relação aos RA realizou-se uma análise de frequências em função do número de UC assim como o tipo e a quantidade de verbos utilizados para definir esses RA. Estes verbos foram agrupados de acordo com a taxonomia de Bloom (1956). A análise realizada permitiu concluir:

1. A dimensão correspondente ao nível do conhecimento é a mais registada pelos docentes nas fichas das UC, tanto em termos de quantidade de verbos como em relação à diversidade de UC que determinam este tipo de RA.
2. Na mesma linha, a dimensão aplicação é a segunda mais frequentemente enunciada, igualmente nas duas vertentes em análise.
3. A dimensão avaliação, opostamente, é a menos assinalada nestes documentos oficiais, tanto no que diz respeito à frequência de verbos a ela associada como relativamente à quantidade de UC que mobilizam esta dimensão.

Pode-se pois concluir que, no que concerne à aprendizagem, os discursos enunciados nas fichas das UC analisadas tendem a centrar-se em níveis cognitivos como o conhecimento e a aplicação, o que remete para a promoção de RA estreitamente ligados à memorização e aplicação de conhecimentos transmitidos pelo professor, através de estratégias de aprendizagem essencialmente comportamentalistas e/ou cognitivistas. Paralelamente, o nível da avaliação, que pressupõe a apropriação e produção do conhecimento pelos próprios estudantes, numa ótica (sócio-) construtivista,

configura-se como o tipo de RA menos assinalado pelos professores nos registos destas fichas relativas ao planeamento das suas UC.

Assim, parece poder admitir-se que, apesar do PB reiterar o recurso a uma aprendizagem ativa, verifica-se que na planificação dos processos ensino-aprendizagem-avaliação continua a persistir uma forte propensão para se definirem RA que implicam um papel passivo do estudante e veiculam um ensino tradicional e expositivo do professor.

Em segundo lugar, relativamente aos métodos de ensino, concretizou-se uma análise sobre os ME enunciados nos documentos em análise, tendo em consideração o enquadramento concetual desenvolvido sobre esta temática, verificando-se que:

1. O método expositivo, realizado pelo professor, é indubitavelmente o mais referido pelos docentes, sendo, no total, enunciado 32 vezes. No entanto, neste contexto, salienta-se que se verifica o recurso ao debate como método de ensino complementar à tradicional exposição de conteúdos (nomeadamente no caso do MIEIC).
2. Paralelamente, o recurso a métodos de ensino como a análise de casos/textos e o manuseamento de ferramentas são também bastante vezes descritos nas fichas das UC analisadas.
3. Por fim, salienta-se que a exposição de conteúdos pelos estudantes, o recurso a plataformas de *e-learning*, o trabalho experimental/laboratorial e as simulações/*role-playing* são os métodos de ensino menos enunciados nos documentos oficiais pelos docentes.

Em suma, pode-se admitir que o recurso a estes métodos de ensino parece configurar ainda um MTP1, isto é, de tipo transmissivo. Por outro lado, reconhece-se também alguma emergência de métodos de ensino, como o recurso ao debate, à análise de casos/textos e o manuseamento de ferramentas, que procuram, de forma complementar, concretizar um MTP2/3, essencialmente incitativo e apropriativo.

Em terceiro lugar, relativamente aos procedimentos de avaliação, analisaram-se os registos nas fichas das UC sobre a planificação da avaliação,

tendo por base as considerações teóricas desenvolvidas anteriormente, verificando-se que:

1. O recurso a instrumentos como exames finais, testes escritos e mini-testes é significativamente mais citado pelos docentes no contexto dos instrumentos de avaliação por eles definidos nas fichas das UC.
2. Paralelamente, a realização de trabalhos de grupo, que por vezes comporta diversas componentes de avaliação, é o segundo procedimento de avaliação mais referido, sendo também de salientar os trabalhos individuais no caso do MIP.
3. É também significativo o exíguo recurso a instrumentos de avaliação como participação no fórum *moodle*, a apresentação de trabalhos individuais e a avaliação individual no trabalho de grupo.

Neste contexto, pode-se aferir que a avaliação sumativa, realizada sobre o estudante individualmente, é o tipo de avaliação mais frequentemente definido pelos docentes nas fichas das UC. No entanto, realça-se já algum recurso a uma avaliação de tipo formativo, geralmente associada a tarefas em grupo, que nem sempre contam para a avaliação, isto é, sem grandes repercussões sobre a classificação final (sobretudo no MIP).

Em síntese, relativamente aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação enunciados nas UC dos cursos estudados, a análise revelou ainda uma forte predominância de métodos de ensino sobretudo transmissivos, apesar de já se verificar um recurso complementar, de forma não muito pronunciada, a algumas metodologias pertencentes aos MTP2/3. Por outro lado, a definição dos RA foca-se sobretudo na memorização e aplicação de conhecimentos transmitidos pelo professor, através de estratégias de aprendizagem mais comportamentalistas e/ou cognitivistas. Por último, apesar da introdução de alguns aspetos próprios da avaliação formativa, o panorama geral continua a exibir uma forte preponderância da avaliação sumativa, concretizada essencialmente numa vertente individual.

Como conclusão geral sobre a caracterização dos MTP e de AA enunciados nas fichas das UC do MIEIC e do MIP, do 1º e do 2º ciclos da UP, convocando novamente a taxonomia desenvolvida enquanto grelha de leitura,

é possível identificar uma matriz de configuração dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, na qual se verifica essencialmente uma mobilização de um ensino caracterizado pelo MTP1, de uma aprendizagem produzida através de estratégias essencialmente comportamentalistas e/ou cognitivistas e de uma avaliação de tipo sumativo. Neste sentido, pode-se resumir esta situação como reveladora de uma certa congruência entre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação enunciados que, apesar de evidenciarem pequenos sinais de mudança no sentido da emancipação, mostram ainda uma forte tendência para permanecerem mais próximos das suas características tradicionais, ou seja, mais próximos da regulação.

Percepções de professores e de estudantes sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem vivenciados

As percepções de professores e de estudantes sobre os MTP e de AA vivenciados apontam, globalmente em relação ao ensino, para métodos do tipo incitativo/apropriativo (MTP 2/3), que são ligeiramente mais frequentes do que os de tipo transmissivo (MTP1), o que evidencia uma situação de transição onde parecem coexistir diferentes metodologias de ensino, próximas quer do pólo da regulação quer do pólo da emancipação. Neste contexto, verificou-se que no 4º ano se utiliza mais os MTP2/3, o que pode estar associado a práticas que pretendem desenvolver competências mais de tipo profissional que propedêutico associadas a uma maior maturidade dos estudantes e a uma maior complexidade dos conteúdos. Além disso, observou-se uma ligeira proeminência dos MTP2/3 no MIEIC, em relação ao MIP, situação que pode estar relacionada com a forte componente laboratorial deste curso. Por outro lado, contrastando as percepções dos respondentes, constatou-se que os professores, talvez influenciados por expectativas de mudança, identificaram os MTP2/3 como muito mais usados enquanto para os estudantes quase não existem diferenças em relação ao uso dos diversos MTP.

No caso das UC com poucos estudantes, os MTP2/3 são percecionados claramente como mais utilizados, o que pode indicar que nestas situações existem melhores condições para a aplicação deste tipo de metodologias (que consumindo mais tempo tornam-se mais exequíveis com grupos mais

pequenos). Reforçando esta conclusão, verificou-se que a única situação em que o MTP1 surgiu como o tipo de ensino de maior ocorrência foi no caso das UC com muitos estudantes e baixas médias de classificação, podendo-se então admitir que nestas circunstâncias não existam condições tão propícias para o recurso a metodologias de tipo incitativo/apropriativo, assim como, eventualmente, para a produção de melhores resultados aprendizagem.

Globalmente, em relação à aprendizagem, foi possível constatar que as estratégias vivenciadas são percecionadas como sendo tendencialmente mais de tipo cognitivista/construtivista/sócio-construtivista do que de tipo comportamentalista, o que permite concluir que esta situação não só confirma como reforça a interpretação sobre as mudanças observadas ao nível do ensino – uma fase de transição de metodologias – e constitui um indicador de que é ao nível das estratégias de aprendizagem que se pode verificar de forma mais expressiva uma aproximação ao pólo da emancipação. Neste contexto e de acordo com aquela tendência, verificou-se ainda uma diferença maior no 4º ano do que no 1º ano, o que (mais uma vez) pode estar associado à maior maturidade dos estudantes, complexidade dos conteúdos e profissionalismo das competências.

A referida tendência global revelou-se de forma semelhante no MIEIC e no MIP, o que possibilita concluir que, ao invés do que se poderia pensar *a priori*, a natureza dos cursos não interfere significativamente com as perceções dos respondentes e que, eventualmente, as mudanças a este nível podem estar a ocorrer ao mesmo ritmo. Ao contrastar as perceções dos respondentes, constatou-se que, apesar de professores e estudantes seguirem a tendência anteriormente assinalada, a diferença é bastante menos acentuada nestes do que naqueles, o que pode suscitar a ideia de que as mudanças operadas (pelo menos até à data deste estudo) são mais “cosméticas” do que reais, no sentido em que surgem mais nos discursos do que nas práticas docentes e são também mais visíveis nos documentos do que na ação.

Finalmente, a situação de UC com poucos estudantes corroborou a tendência global, verificando-se que foi no caso de mais altas médias de classificação que surgiu o valor máximo atribuído às estratégias de aprendizagem de tipo cognitivista/construtivista/sócio-construtivista. Tal

constatação, analogamente ao que se verificou no caso do ensino, pode assim indicar a existência de condições mais propícias à utilização daquele tipo de estratégias do que das de tipo comportamentalista, assim como, provavelmente, à geração de melhores resultados de aprendizagem. Já em relação à situação de UC com muitos estudantes e baixas médias de classificação, foi a que menor intensidade apresentou relativamente à tendência geral, de maior proximidade do pólo da emancipação do que do pólo da regulação, sem no entanto a contrariar (inversamente ao que aconteceu nos casos do ensino e da avaliação, nos quais se verificou mesmo uma maior aproximação ao pólo da regulação).

Globalmente, em relação à avaliação, foi possível constatar que os tipos de avaliação vivenciados são percecionados como sendo tendencialmente mais próprios da avaliação formativa II (AF-II), menos emancipatória, seguidamente da avaliação sumativa (AS), com valores muito próximos, e, por último, da avaliação formativa I (AF-I), mais emancipatória. Deste modo, evidencia-se que a avaliação, confirma e reforça a interpretação sobre as mudanças observadas ao nível do ensino e da aprendizagem – uma fase de transição de metodologias – mas, simultaneamente, contraria as tendências anteriormente identificadas – aproximação ao pólo da emancipação – aproximando-se um pouco mais do pólo da regulação. Face a estes dados, pode-se concluir que ainda estamos perante uma certa continuidade da cultura pedagógica dominante em que é o professor que avalia e fá-lo para classificar. Contudo, apesar da continuidade do recurso à avaliação do tipo sumativo, observa-se que com ela coexistem já componentes de uma avaliação formativa (AF), embora nas UC estudadas, não sejam no entanto muito evidentes procedimentos de uma avaliação de tipo mais emancipatório.

Neste contexto, surpreendentemente, a tendência global identificada em relação à avaliação revelou-se (mais uma vez e analogamente à aprendizagem) de forma semelhante no MIEIC e no MIP, o que permite reforçar a conclusão de que, a natureza dos cursos face às diferentes áreas científicas como a engenharia e a psicologia, assim como as especificidades que possam existir em cada uma destas unidades orgânicas da U.P. não interferem significativamente com as perceções dos respondentes.

Paralelamente, foi possível verificar que a AF-II e a AS são usadas aproximadamente com a mesma intensidade, tanto no que concerne ao 1º ano como na percepção dos estudantes. Nestas situações, o facto de a AF-I aparecer como o tipo de avaliação menos utilizado parece evidenciar a existência de alguns fatores constrangedores (como por exemplo: menor maturidade dos estudantes, competências mais propedêuticas, etc.) e/ou uma visão menos favorável em relação à possibilidade de adoção de procedimentos de AF com características mais fortemente emancipatórias. Reforçando esta perspectiva, verificou-se que no caso do 4º ano a AF-I surge já em segundo lugar, com valores semelhantes mas ligeiramente mais elevados do que os da AS. Por outro lado, ao contrastar as percepções dos respondentes constatou-se que os professores, novamente talvez influenciados por expectativas de mudança, identificaram que depois da AF-II o tipo de avaliação claramente mais usado é o da AF-I e, só em último lugar, a AS como a menos utilizada. Verificou-se exatamente o mesmo no caso das UC com poucos estudantes, o que permite concluir que nestas situações e para aqueles atores parecem existir fatores facilitadores e/ou uma visão mais favorável em relação à utilização de uma avaliação formativa, incluindo a de tipo mais emancipatório.

Finalmente, em relação às situações com muitos estudantes o tipo de avaliação mais utilizado é a AS, seguido da AF-II e, só por último, a AF-I, sendo este efeito ainda mais marcado no caso das UC com baixas médias de classificação. Neste sentido, pode então concluir-se que nestas circunstâncias parece não existirem condições tão propícias para a utilização da avaliação formativa, verificando-se alguma dificuldade em conseguir que sejam exequíveis determinados procedimentos, sobretudo de tipo mais emancipatório.

Em conjunto, estas constatações parecem indicar que a mudança ao nível dos procedimentos de avaliação é, de todas as situações observadas sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, aquela que apresenta uma menor e menos clara transição no sentido do pólo da emancipação, evidenciando-se alguma dificuldade e/ou resistência em abandonar práticas mais próximas do pólo da regulação (pela relevância dos valores da avaliação sumativa) e uma certa inibição em adotar iniciativas mais próximas do pólo da

emancipação (traduzida pelos reduzidos valores da avaliação formativa I, que nunca chega sequer a aparecer em primeiro lugar).

Como conclusão geral sobre as percepções de professores e de estudantes sobre os MTP e de AA vivenciados nas UC estudadas, convocando novamente a taxonomia desenvolvida enquanto grelha de leitura, é possível identificar uma matriz de configuração dos processos na qual se verifica essencialmente uma ocorrência de métodos de ensino pertencentes aos diferentes MTP (um pouco mais de tipo incitativo e apropriativo do que de tipo transmissivo), de estratégias de aprendizagem essencialmente mais cognitivistas/(sócio-) construtivistas do que comportamentalistas e de uma avaliação que se caracteriza como sendo um pouco mais de tipo formativo (embora menos emancipatória) do que de tipo sumativo. Neste sentido, pode-se resumir esta situação como reveladora de uma certa evidência de sinais de mudança no sentido da emancipação ao nível do ensino e, sobretudo, da aprendizagem. Contrariamente, a avaliação, essencialmente de tipo formativo menos emancipatório e de tipo sumativo, mostra ainda tendência para permanecer mais próxima das suas características tradicionais, ou seja, mais próxima da regulação.

Os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem na sua relação com as orientações pedagógicas subjacentes ao Processo de Bolonha

Através dos contributos dos atores sobre a identificação de boas práticas que importa manter e/ou intensificar, assim como de aspetos analisados criticamente que ainda é necessário melhorar, foi possível concluir que as conceções dos MTP e de AA de professores e de estudantes revelam uma preferência por métodos de ensino de tipo incitativo/apropriativo (MTP2/3), em detrimento do tipo transmissivo (MTP1), por estratégias de aprendizagem essencialmente mais cognitivistas/construtivistas/(sócio-) construtivistas do que comportamentalistas e por uma avaliação mais de tipo formativo (menos e mais emancipatória, porque abrange tanto o *feedback* como a auto-regulação) do que de tipo sumativo. Posteriormente efetua-se uma comparação entre estas

concepções e o referencial das orientações pedagógicas subjacentes ao PB para se estabelecer relações de aproximação e/ou afastamento.

Em relação à dimensão ensino, os dados obtidos permitem tirar conclusões sobre estruturação curricular, planificação das aulas, métodos de ensino e conteúdos programáticos, a partir dos aspetos vivenciados e percebidos como pontos positivos e/ou aspetos a melhorar presentemente no âmbito das UC estudadas.

Os estudantes identificaram como aspetos positivos a dificuldade dos conteúdos, a ligação entre os conteúdos, valorizando a “sequência lógica das matérias”, assim como a sequência inter UC. Paralelamente, alertaram para a necessidade de melhorar não só a coordenação entre os diferentes professores de uma UC, mas também alguns conteúdos tornando-os mais interessantes, ligados ao mundo profissional e com mais aplicação prática¹¹⁸. Assinalaram também a necessidade de se diminuir o excesso de conteúdos a memorizar, sobretudo sem aparente aplicação prática, o que revela uma certa rejeição em relação a MTP exclusivamente de tipo transmissivo.

Os professores referiram a necessidade de criar UC para “dar bases”, o que reflete a percepção de alguma falta de preparação dos estudantes que transitam para o ES. Sugerem também diminuição do número de estudantes e/ou aumento do número/tempo de aulas (sobretudo quando as UC têm muitos conteúdos). Este aspeto é algo controverso, uma vez que os estudantes, apesar de corroborarem esta última sugestão, referem também o contrário, no sentido de que em algumas situações (em que “não se aprende”) seria preferível diminuir ou mesmo abdicar das aulas, substituindo-as por tutorias individualizadas e aprendizagens informais. Em síntese, face a este ponto, verifica-se uma intencionalidade de que as práticas de ensino se incluam mais nos MTP2/3.

No geral, os atores percebem a necessidade de se melhorar a gestão do tempo e o planeamento. Os estudantes sugerem também melhorar a organização de algumas UC, destacando a importância da preparação prévia evitando alterações constantes, disponibilizando os materiais e assegurando a

¹¹⁸ O que corresponde a uma das orientações do PB sendo também referido na taxonomia de Bloom e próprio de MTP de tipo mais emancipatório.

logística atempadamente (por exemplo: *software*); referem ainda que seria necessário definir e exemplificar melhor os trabalhos a realizar, assim como realizar uma avaliação diagnóstica. Pode pois concluir-se que estas perceções visam a melhoria da planificação das aulas, o que pode contribuir para uma maior exequibilidade ao nível de qualquer tipo de MTP.

Os atores valorizam ainda a forte componente prática para a sistematização e a aplicação de conhecimentos, assim como a realização de trabalhos e(m) contato com situações reais. Para os professores são positivos aspetos como: utilização de simulações, análise de casos, resolução de problemas concretos, acompanhamento dos estudantes em contextos profissionais para transposição do conhecimento, experimentação/utilização de ferramentas e reflexão sobre intervenções práticas específicas. Por seu lado, os estudantes referem os exercícios, os exemplos concretos, a relação pedagógica, a competência do professor e as aulas interativas, apelativas e dinâmicas. Paralelamente, alguns estudantes salientam a necessidade de aumentar a aplicação prática com exemplos, exercícios e interação com o mundo empresarial, assim como de diminuir o método expositivo. Destacam que será ainda necessário desenvolver, explorar, explicar e adequar melhor suportes, ferramentas e instrumentos práticos utilizados. Em suma, parecem evidenciar-se características dos diversos MTP (1, 2 e 3)¹¹⁹, situação que se justificará pela transição que se vive no ES, derivada do PB, e que constitui um cenário favorável à utilização de diversos de métodos de ensino. Contudo, estas representações revelam também uma clara opção por práticas cada vez mais próximas de uma abordagem de ensino centrado nos estudantes e, por conseguinte, mais inseridas numa lógica de emancipação do que de regulação.

Relativamente à dimensão aprendizagem, os dados obtidos permitem tirar conclusões sobre material de apoio, aprendizagem ativa e formas de acompanhamento, a partir dos aspetos vivenciados e percecionados presentemente como pontos positivos e/ou aspetos a melhorar, no âmbito das UC estudadas.

Os fóruns de discussão das matérias, a disponibilização da informação (sumários, diapositivos, etc.), a existência de muita investigação na área, o

¹¹⁹ Estas conclusões corroboram as elaboradas a partir da análise estatística efetuada.

acesso a questionários de auto-avaliação e a utilização de *powerpoint*, *moodle* e *e-learning* são aspetos valorizados. No entanto, os estudantes consideram que é necessário melhorar os recursos audiovisuais (*powerpoint* sem tanto texto, maior utilização de vídeos) e o material de apoio (manual da UC, materiais das práticas e de apoio ao autoestudo). Em síntese, se, por um lado, estas representações valorizam e visam melhorar características inerentes a uma abordagem de tipo comportamentalista, por outro lado, dão ainda maior ênfase a aspetos positivos e a melhorar que se inserem sobretudo numa aprendizagem mais autónoma, de tipo cognitivo/construtivista/ sócio-construtivista.

Os exercícios práticos, os trabalhos em grupo e a partilha de conhecimentos, o recurso a casos reais e a profissionais externos como suportes da aprendizagem e o confronto com novos problemas são destacados pela positiva. Contudo, os estudantes consideram que é também necessário aumentar as atividades práticas, o tempo de reflexão e resolução dos exercícios, assim como as oportunidades para consolidar conhecimentos e aprender com os erros.

As características dos docentes, o constante acompanhamento do professor e a forma de lecionar são evidenciados positivamente por revelarem interesse em conhecer os estudantes e em estabelecer uma boa relação, o que é importante para uma fácil interação e uma maior proximidade professor-estudantes.

No mesmo sentido, é destacada a participação dos estudantes, a aprendizagem autónoma, o “aprender fazendo”, assim como o estímulo ao espírito de pesquisa, ao pensamento crítico e à auto-aprendizagem. Os professores salientam ainda a motivação pelo reforço da aprendizagem.

No entanto, um bom domínio dos conteúdos pelos professores para apoiarem os estudantes, uma melhor relação professor-estudantes para maior acompanhamento das aprendizagens (orientação, monitorização e intervenção ativa do professor, *feedback* aos trabalhos, guiar a interação e controlar a participação dos elementos do grupo de trabalho), para facilitar e melhorar os processos de ensino-aprendizagem, para proporcionar um contato individualizado com cada estudante e aumentar o recurso à auto-

aprendizagem, são aspetos ainda a melhorar. Da mesma forma, é salientada a necessidade de aumentar o envolvimento contínuo, melhorar a participação e a reflexão conjunta com os estudantes, aumentar a participação no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem procurando incentivar a vontade de aprender e respeitando a individualidade de cada um.

Estas percepções dos atores reforçam as conclusões anteriores¹²⁰, sendo bastante expressiva a intencionalidade de melhorar as condições existentes para a eficiência das aprendizagens de tipo comportamentalista, com vista a uma melhor eficácia em termos de resultados de aprendizagem. Contudo, apesar de alguma insatisfação com aquele tipo de abordagens mais tradicionais, é também assinalável a perspetiva de utilização presente e de incremento futuro do recurso a estratégias de aprendizagem ativa¹²¹ - melhorando as condições pedagógicas para a sua ocorrência, intensificando a vertente do “aprender fazendo”, estimulando o espírito de pesquisa e de crítica do conhecimento científico, disponibilizando os materiais de apoio para uma maior autonomia dos estudantes e proporcionando um acompanhamento mais contínuo e complementar à auto-aprendizagem – continua a evidenciar-se como a tendência mais marcante nestes testemunhos do que é vivenciado por professores e estudantes. Em síntese, estas representações ao nível da aprendizagem, parecem indiciar uma certa propensão para uma progressiva diminuição de práticas tradicionalmente oriundas do comportamentalismo e, paralelamente, uma forte predisposição para uma adoção de práticas mais próprias do cognitivismo/sócio-construtivismo, denotando assim um certo afastamento do pólo da regulação e uma correspondente aproximação ao pólo da emancipação.

Relativamente à dimensão avaliação, os dados obtidos permitem tirar conclusões sobre o processo e as modalidades, assim como as técnicas e os instrumentos de avaliação, a partir dos aspetos vivenciados e percecionados presentemente como pontos positivos e/ou aspetos a melhorar.

¹²⁰ Estas percepções vão na linha dos resultados obtidos no estudo efetuado por Costa, Oliveira, Oliveira, Amaral, Bessa, Huet e Souza (2008).

¹²¹ Esta perspetiva corrobora tanto o que é prescrito pelo PB, como os resultados da análise quantitativa.

Os atores destacam a auto-avaliação na internet como ponto positivo, ideia que é reforçada pelos estudantes quando referem também as auto-avaliações sem classificação. Estas perceções evidenciam uma preferência clara por práticas que se inserem no âmbito de uma avaliação formativa, que, incluindo o recurso às TIC, podem desempenhar um papel mais efetivo de suporte da aprendizagem, proporcionando aos estudantes mais oportunidades para auto-regularem as suas próprias aprendizagens.

Além disso, consideram que a avaliação distribuída permite melhoria da aprendizagem, embora os estudantes refiram que ainda é necessário aumentar a avaliação distribuída, facultativa e contínua. Assim, é salientado o papel de um *feedback* algo frequente através da avaliação contínua, que permita também ir regulando as aprendizagens com o objetivo de facilitar o processo e atingir melhores resultados de aprendizagem.

Para os estudantes, a avaliação equilibrada, adequada, a avaliação prática contextualizada e os testes de recuperação são pontos positivos. Contudo, consideram também que é necessário melhorar a preparação e organização do processo de avaliação, a proporcionalidade matéria-avaliação, o rigor na definição dos métodos de avaliação, assim como, introduzir mais flexibilidade e *feedback* constante como partes integrantes do processo de avaliação, reduzir discrepâncias inter-professores, incluir a componente prática na avaliação final e diferenciar individualmente a avaliação em trabalhos de grupo. Estas perceções traduzem, não só a intencionalidade de se melhorar a avaliação sumativa comumente praticada, inclusive intensificando as práticas de avaliação formativa, mas também um grande afastamento face à modalidade exclusiva de exames finais, sobretudo mais focados na vertente teórica e aplicados apenas no final do processo ensino-aprendizagem.

Relativamente às técnicas e instrumentos de avaliação só os estudantes se pronunciaram, referindo como pontos positivos os mini-testes (com questões de escolha múltipla e abertas), as provas práticas, os trabalhos de grupo, os auto-testes e os exames finais. Porém, estes últimos devem ser conjugados com técnicas e instrumentos complementares (provas orais, participação ativa, apresentações, relatórios e avaliação desempenho individual feita pelo grupo) pois trazem vantagens para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação,

uma vez que promovem o sentido crítico, a abertura a diferentes perspectivas, a partilha de informação, a entreajuda e até melhores resultados de aprendizagem. Além disso, consideram que é necessário diminuir os exames sumativos, as avaliações centradas na memorização e os instrumentos que não avaliam o raciocínio (questões de escolha múltipla e fechadas), aumentando os testes ou frequências distribuídas, os trabalhos práticos ou reflexões para demonstrar a aprendizagem e, ainda, disponibilizando formulários nos instrumentos de avaliação. Estas posições assumidas pelos estudantes revelam uma atitude bastante crítica em relação a meios de avaliação meramente sumativos, sendo notória a vontade de os diversificar e enriquecer, aproximando-os de uma utilização mais formativa no sentido de apoiar continuamente a aprendizagem, incluir um papel mais ativo dos estudantes na sua própria avaliação e estimular a inclusão da avaliação como uma dimensão fortemente interligada aos processos de ensino-aprendizagem, conferindo-lhes assim uma natureza claramente mais emancipatória.

Como conclusão geral sobre as concepções dos MTP e de AA de professores e de estudantes, convocando novamente a taxonomia desenvolvida enquanto grelha de leitura, é possível identificar uma matriz de configuração dos processos na qual se verifica essencialmente uma preferência por métodos de ensino pertencentes aos MTP2/3 (de tipo incitativo e de tipo apropriativo) em detrimento do MTP1 (de tipo transmissivo), por estratégias de aprendizagem essencialmente mais cognitivistas/construtivistas/ (sócio-) construtivistas do que comportamentalistas e por uma avaliação mais de tipo formativo (menos e mais emancipatória, porque abrange tanto o *feedback* como a auto-regulação) do que de tipo sumativo. Neste sentido, pode-se resumir esta situação como reveladora de uma certa evidência de sinais de mudança no sentido da emancipação ao nível do ensino, da aprendizagem e, mesmo, da avaliação.

Finalmente, efetuando uma comparação entre estas concepções dos MTP e de AA de professores e de estudantes com as orientações pedagógicas subjacentes ao PB, é possível concluir que se pode estabelecer uma relação de aproximação no que concerne sobretudo à dimensão da aprendizagem, verificando-se que ambas coincidem numa focalização importante e crescente

em estratégias de aprendizagem ativa, claramente inseridas em abordagens mais construtivistas/(sócio-) construtivistas e, por isso, apelativas de maior responsabilidade dos estudantes numa lógica mais próxima da emancipação.

Também em relação à dimensão do ensino se verifica uma certa aproximação, nomeadamente no que diz respeito à perspetiva de diminuição do recurso a um método de ensino de tipo transmissivo. Contudo, enquanto as orientações do PB visam essencialmente uma mobilização de um ensino ainda caracterizado pelo MTP2, de tipo incitativo, as conceções dos atores parecem ir além disso, promovendo mesmo o recurso a um ensino caracterizado também pelo MTP3, mais de tipo apropriativo, e, portanto, deslocando-se ainda mais de uma lógica de regulação para uma lógica de emancipação.

Por último, entre aquelas conceções e orientações, verifica-se que existe um afastamento em relação à dimensão da avaliação, uma vez que as orientações do PB permanecem ainda relativamente omissas quanto às mudanças a operar ao nível da avaliação (tendencialmente sumativa), enquanto as conceções dos atores já vão mais no sentido de uma avaliação de tipo formativo, inclusivamente mais emancipatória, a conjugar com a de tipo sumativo, essencialmente mais reguladora.

Representações de professores e de estudantes sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem desejados

Através das representações dos atores sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação desejados, para um maior envolvimento ativo dos estudantes, no planeamento e na gestão das suas próprias aprendizagens e nos processos de avaliação dessas aprendizagens, foi possível concluir que estas indicam uma preferência por métodos de ensino pertencentes de tipo apropriativo (MTP3), por estratégias de aprendizagem essencialmente construtivistas e (sócio-) construtivistas e por uma avaliação de tipo formativo a articular com a de tipo sumativo.

Em relação ao ensino, os dados obtidos permitem tirar conclusões sobre estruturação curricular, planificação das aulas, métodos de ensino e conteúdos

programáticos, a partir dos aspetos expressos como desejados no âmbito das UC estudadas.

Para os professores, um maior acompanhamento, a coordenação entre UC e a interdisciplinaridade são mudanças desejáveis para o envolvimento ativo dos estudantes, os quais consideram ser também necessário efetuar mudanças ao nível da organização das UC, da estruturação de conteúdos, do equilíbrio de exigências entre UC, do interesse pelas temáticas e da redundância entre matérias (em algumas UC). Verifica-se assim uma certa complementaridade de perspetivas, enquanto fatores facilitadores de um maior envolvimento ativo dos estudantes.

Aumentar o número/tempo de aulas (algumas UC anuais) é uma mudança desejável para os professores. Paralelamente, os estudantes dividem a sua opinião no que respeita às práticas: uns expressam a vontade de aumentar as UC práticas (diminuindo o nº de estudantes por turma), outros sugerem a diminuição, ou mesmo extinção, das turmas práticas. Estas representações parecem indicar que as mudanças futuras para aumentar o envolvimento ativo deveriam permitir ultrapassar a rígida padronização atual das UC (conforme orientações do PB) para ser possível atender com maior flexibilidade às especificidades de cada caso.

Os professores expressam que o aumento da implicação, da responsabilidade e do envolvimento ativo dos estudantes no planeamento, nas práticas e mesmo na avaliação são mudanças a considerar. Esta ideia é reforçada pelos estudantes quando manifestam o desejo de realizar reuniões com os professores para a planificação e avaliação da UC. Estas perceções revelam a intencionalidade comum dos atores em incluir os estudantes como parceiros ativos na planificação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, o que permite admitir que tal *empowerment* possa ser conducente a uma maior emancipação.

Embora alguns estudantes considerem que já existe um grande envolvimento ativo, outros referem que seria ainda desejável aumentar a vertente prática, metodologias mais ativas (exercícios, trabalhos práticos e de grupo, debates, atividades no terreno), estratégias mais inovadoras, melhor adequação teoria-prática e maior confronto com situações diferenciadas. Além

disso, salientam que seria necessário efetuar mudanças para incrementar: objetividade, dinamismo, interatividade, comunicação, feedback e balanço do trabalho realizado para apresentação contínua dos resultados, criatividade, interesse e motivação dos estudantes. Estas representações contrastantes permitem concluir que coexistem no terreno situações muito díspares nas UC estudadas, sendo possível identificar casos em que o envolvimento ativo é já experienciado a par de outros em que ainda será preciso criar condições para o tornar possível, nomeadamente intensificando o recurso a práticas de ensino de tipo MTP2/3.

Os professores assinalam que um maior envolvimento docente pode aumentar o interesse e a dedicação dos estudantes, considerando também que seria essencial uma mudança de mentalidades e a responsabilização dos estudantes. Parece pertinente concluir que, paralelamente a uma indispensável mudança de mentalidades/responsabilidades, pelo menos, alguns professores reconhecem que devem desempenhar um papel impulsionador do envolvimento ativo dos estudantes, viabilizando assim o desenvolvimento de práticas de ensino mais emancipatórias.

Relativamente à dimensão aprendizagem, os dados obtidos permitem tirar conclusões sobre material de apoio, aprendizagem ativa e formas de acompanhamento, a partir dos aspetos expressos como desejados no âmbito das UC estudadas.

Enquanto alguns estudantes consideram que é desnecessária qualquer mudança porque a relação *moodle*-estudante possibilita que qualquer dúvida possa ser tirada com o auxílio da comunidade, outros referem a necessidade de disponibilizar mais material de apoio ao estudo, de fornecer atempadamente recursos interativos e novas tecnologias, testes multimédia, soluções de exercícios e documentação didática. Os professores não se pronunciam em relação a este ponto. Embora exista a perceção de que o recurso à comunidade de aprendizagem via *moodle* já proporciona as condições suficientes para o envolvimento ativo dos estudantes, sendo valorizadas as características de interatividade e acessibilidade das TIC, considera-se ainda que há necessidade de serem disponibilizados mais meios de apoio, facilitadores de um estudo mais autónomo.

Para um envolvimento mais ativo dos estudantes, estes sugerem a promoção de trabalhos e debates com ligação às empresas que fomentem a pesquisa autónoma. Já os professores consideram que é desejável o conhecimento do feedback dos estudantes sobre a eficiência e eficácia das próprias aprendizagens, assim como um apoio tutorial mais individualizado (talvez impossível no atual contexto). Esta opinião é corroborada pelos estudantes que sugerem não só um apoio e acompanhamento constante (aumentando a monitorização e aconselhamento dos professores), mas também uma tutoria com mais feedback, diálogo, debates, discussão de casos, interação dinâmica e motivante, referindo a importância de uma relação professor-estudante marcadamente mais próxima e acessível. Conclui-se assim que será relevante introduzir contextos e atividades de aprendizagem que estimulem a pesquisa autónoma por parte dos estudantes, sendo os professores impelidos a exercer um papel mais determinante no apoio à aprendizagem ativa e, simultaneamente, desafiados no sentido de facilitarem uma ligação mais estreita com os estudantes.

Para os professores é indispensável implementar mudanças para se atingir um certo nível de maturidade nos estudantes¹²². Os estudantes reforçam esta ideia salientando a necessidade de mudança das suas próprias mentalidades (maior autorreflexão, responsabilidade, autonomia, envolvimento) e de reconhecimento dos seus próprios métodos de estudo e aprendizagem. Os atores expressam como desejável uma maior maturidade dos estudantes, assinalando estes a importância de uma mudança de “mentalidades” no sentido de assumirem maior protagonismo no desenvolvimento das suas próprias aprendizagens, condições que parecem essenciais para promover um maior envolvimento ativo e para, conseqüentemente, poderem adquirir uma postura mais emancipatória enquanto aprendentes. No entanto, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem (assim como de ensino e de avaliação) adequadas aos diferentes níveis de maturidade dos estudantes poderá criar não só melhores condições, mas também melhores resultados de aprendizagem.

¹²² Esta é necessária para a aprendizagem ativa o que corrobora a perspetiva anteriormente defendida na interpretação dos dados da componente quantitativa deste estudo.

Relativamente à dimensão avaliação, os dados obtidos permitem tirar conclusões sobre o processo e as modalidades, assim como as técnicas e os instrumentos de avaliação, a partir dos aspetos expressos como desejados no âmbito das UC estudadas.

Os estudantes referem a auto-avaliação como uma mudança desejável para um maior envolvimento ativo. Esta perceção é indicadora da importância da implementação de práticas de avaliação formativas, inclusivamente de nível mais emancipatório, no sentido de possibilitarem auto-regulação.

Os atores estão de acordo no que respeita à necessidade de avaliações mais frequentes e com fases intermédias, efetuando os estudantes sugestões como a diminuição de exames finais e o aumento da avaliação distribuída através de mini-testes, frequências e trabalhos de grupo na aula. Contudo, também identificam situações em que seria desejável reduzir os elementos de avaliação, o que mais uma vez denota assimetrias/discrepâncias entre algumas UC, e manifestam ainda o desejo de poderem optar entre avaliação contínua e final. Esta motivação para substituir avaliações sumativas, realizadas apenas no final do processo de ensino-aprendizagem, por um tipo de avaliação mais contínua, que alicerce melhores resultados de aprendizagem, parece fundamental para criar condições favoráveis à introdução/intensificação de práticas de avaliação formativas, ainda que mais próximas da regulação do que da emancipação.

Os estudantes consideram que é necessário diminuir a dependência da memorização, dinamizando-os e estimulando-os para a aprendizagem, sugerindo o aumento e/ou a introdução de modalidades alternativas de avaliação, como por exemplo, apresentações e trabalhos (nos quais se promovam mais originalidade, autonomia dos estudantes, aprendizagem contínua e auxiliada que proporcione melhores desempenhos, inclusive no exame final) e até questionários surpresa (que obrigariam a estudar ativamente e a manter a matéria em dia). Estas propostas parecem evidenciar uma predisposição dos estudantes no sentido de estarem muito recetivos face à possibilidade de se poder melhorar a avaliação atualmente praticada, através do recurso à articulação entre práticas de avaliação de tipo sumativo e de tipo formativo, podendo dessa complementaridade gerar-se um envolvimento mais

ativo não apenas na gestão das suas próprias aprendizagens mas também na avaliação dessas mesmas aprendizagens.

Uma mudança ainda necessária, segundo os professores, é o envolvimento dos estudantes na própria docência ativa contando para a avaliação. Os estudantes reforçam esta ideia destacando a necessidade de incluir a sua participação no planeamento e de permitir que tragam casos para a aula, e evidenciam a necessidade de um diálogo prof-estudantes para ajudar a procura conjunta de métodos mais diversificados. Em síntese, os atores advogam positivamente o futuro incremento da participação dos estudantes ao longo do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, sendo apreciável a atitude proativa dos estudantes ao demonstrarem abertura para a interação com os professores e vontade de contribuir por essa via para o desejável aumento da eficácia desses processos. Deste modo, pode-se concluir que parecem existir condições facilitadoras para que, através de um envolvimento cada vez mais ativo, desejado não só pelos estudantes mas também pelos professores, se possa gerar uma (certa) evolução ao nível dos modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem, promovendo consequentemente uma transição progressiva da regulação para a emancipação.

Como conclusão geral sobre as representações de professores e de estudantes sobre os MTP e de AA desejados, no sentido de se gerar um maior envolvimento ativo dos estudantes, convocando novamente a taxonomia desenvolvida enquanto grelha de leitura, é possível identificar uma matriz de configuração dos processos na qual se verifica essencialmente uma preferência por métodos de ensino pertencentes ao MTP3 (de tipo apropriativo), por estratégias de aprendizagem essencialmente construtivistas e (sócio-) construtivistas e por uma avaliação de tipo formativo, geradora de maior autonomia na aprendizagem e proporcionando um apoio constante à melhoria dos processos e dos resultados de aprendizagem, a articular com a de tipo sumativo, cuja continuidade permanece pela necessidade de classificar. Assim, através do contributo inerente às sugestões de professores e estudantes, pode-se resumir esta situação como reveladora de uma certa

predisposição dos atores para mudanças no sentido da emancipação ao nível do ensino, da aprendizagem e até da avaliação.

Possibilidades e limites de um modo de trabalho pedagógico e de uma avaliação da aprendizagem progressivamente mais emancipatórios – Reflexões críticas sobre a triangulação dos dados empíricos relativos ao prescrito, ao enunciado, ao vivido e ao desejado

Comparando os aspetos prescritos pelo PB e os enunciados nas fichas das UC com as representações do vivido e as perspetivas do desejado pelos atores, importa tecer algumas considerações finais sobre os MTP e de AA no ES a partir das UC estudadas.

Em primeiro lugar, as diversas matrizes de configuração dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, resultantes da aplicação da taxonomia enquanto grelha de leitura de todos aqueles dados empíricos, revelam várias combinações possíveis daqueles processos (conforme as diversas perspetivas em que são representados) o que, de uma forma geral, evidencia um cenário de grande heterogeneidade onde coexistem diferentes MTP, estratégias de aprendizagem e tipos de avaliação, o que parece próprio de um contexto de transição como o que se vive em relação ao PB e, ao mesmo tempo, evidencia que as mudanças que se estão a verificar no terreno parecem estar a ocorrer em diferentes velocidades nestas diversas UC.

Em segundo lugar, de forma mais específica, observa-se que enquanto nas fichas das UC se expressa um recurso a MTP ainda maioritariamente transmissivos, constata-se que o PB tenta impulsionar a transição para uma abordagem de ensino centrado no estudante, onde se inclui MTP sobretudo incitativos, que são já vivenciados pelos atores, a par de MTP de tipo transmissivo e apropriativo, sendo este último percecionado como o que deve ser ainda mais incrementado no terreno.

Além disso, verifica-se que o apelo do PB à adoção da aprendizagem ativa (construtivista e sócio-construtivista) é já relativamente experienciada e, sobretudo, fortemente desejada pelos atores no terreno, mas ainda não é

sequer visível nos resultados de aprendizagem expressos nas fichas das UC, onde prevalecem ainda estratégias comportamentalistas e/ou cognitivistas.

Paralelamente, evidencia-se alguma discrepância entre, por um lado, o que é prescrito e enunciado e, por outro lado, o que é vivido e desejado relativamente aos tipos de avaliação da aprendizagem a utilizar no ES. Assim, enquanto o PB é algo omissivo em relação a este aspeto, deixando transparecer uma certa continuidade da avaliação de tipo sumativo, é também este o tipo de avaliação que predomina ainda nos enunciados das fichas das UC. Em contrapartida, ao nível do vivenciado pelos atores, a avaliação caracteriza-se como sendo já um pouco mais de tipo formativo (embora menos emancipatória) do que de tipo sumativo e, ao nível do desejado, a avaliação formativa (inclusive mais emancipatória) é mesmo perspectivada como uma condição emergente que deverá ser introduzida para apoiar a aprendizagem ativa.

Em suma, conjugando estes dados, em relação aos MTP e de AA que estão a ser implementados no ES, pode-se concluir que, em termos gerais e no âmbito das UC estudadas, se recorre tanto a MTP1 como a MTP2/3, com uma ligeira proeminência destes sobre aqueles. Verifica-se ainda que existem expectativas que vão no sentido de diminuir o recurso ao MTP de tipo transmissivo e de, simultaneamente, aumentar a implementação de MTP de tipo incitativo e, sobretudo, de tipo apropriativo. Em relação aos tipos de AA, pode-se afirmar que se recorre tanto à AS como à AF-II (menos emancipatória), com uma ligeira proeminência desta última, sendo no entanto desejado o aumento desta assim como a progressiva implementação de procedimentos de AF-I (ainda mais emancipatória). Tal cenário revela que nos estamos a aproximar do paradigma emergente do PB, no sentido em que se assiste a uma transição progressiva para uma abordagem de ensino centrada no estudante, fortemente estimulada pela grande ênfase atribuída à aprendizagem ativa, mas ainda algo condicionada pela continuidade de práticas de avaliação sumativa e pela tímida utilização de tipos de avaliação formativa de natureza mais emancipatória.

Neste sentido, relembrando a ênfase atribuída à necessidade de mudanças nos MTP e respetivas formas de AA no ES face ao desafio colocado pelo PB, pode-se concluir que se vive alguma desarticulação, ou mesmo

desequilíbrio, entre a ascendência de um novo protagonismo do estudante (como aprendente), que ativamente envolvido no planeamento e na gestão da sua própria aprendizagem é assim cada vez mais responsabilizado, e um contexto adverso de continuidade das formas de avaliação tradicionais que remetem quase todo o poder da relação pedagógica e da avaliação para o professor.

Conclui-se assim que a desejável autonomia dos estudantes para gerirem os seus próprios processos de aprendizagem, de forma a permitir uma diferenciação mais individualizada dos percursos de aprendizagem, está fortemente condicionada à possibilidade de se poderem auto-regular. Assim, conforme se defendeu anteriormente, a avaliação é um elemento indissociável dos processos de ensino-aprendizagem e a sua vertente formativa (sobretudo mais emancipatória) é indispensável para a possibilidade de concretização da aprendizagem ativa.

Deste modo, a inacessibilidade a tipos de avaliação mais emancipatórios que ainda se verifica, aliada à ancoragem da avaliação à sua tradicional função sumativa, pela obrigatoriedade de classificar, podem limitar severamente o alcance das mudanças em curso no ES, especialmente se se considerar em simultâneo o recurso ainda relativamente insipiente de MTP mais emancipatórios.

De facto, vários autores argumentam que o ensino continua ainda bastante focado na transmissão do saber do professor (Harden & Crosby, 2000), permanece muito enraizado numa abordagem tradicional (Michel, 2007), encontra-se ligado a um certo conservadorismo no meio universitário em que os professores atuam (Ramsden, 2003) e está fortemente condicionado pela cultura instalada (Roldão, 2005).

Esta situação poderá justificar-se também pelo facto de se verificarem ainda algumas dificuldades na implementação dos outros MTP (de tipo incitativo e apropriativo): a massificação do ES que agrava o problema de gerir turmas com grande número e diversidade de estudantes (Biggs, 2003a; Fitzmaurice, 2010), a falta de investimento nos efeitos benéficos da formação de professores, já amplamente demonstrados (Laut, 2000; Gibbs & Coffey, 2004; Kjellgren et al., 2008; Kind, 2009; Stigmar 2010; Hains-Wesson, 2011;

Truscott et al., 2012), e a desvalorização que o ensino ainda sofre na universidade (Vieira, 2007).

No entanto, este estudo demonstrou que é necessária “uma rutura com o recurso a um MTP meramente transmissivo e uma adesão a processos pedagógico-didáticos assentes na descoberta e na aprendizagem comprometida e no envolvimento dos estudantes na construção das suas aprendizagens” (Leite, 2010: 8), para se poder evoluir para MTP e de AA de tipo mais emancipatório, conforme é prescrito pela presente reforma do ES e desejado pelos atores no terreno.

O atual investimento na transição de estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem – que remetiam o estudante para um estilo passivo de aprendizagem, baseado na memorização e reprodução de conhecimentos e pressupunham uma avaliação sem reflexos sobre essa mesma aprendizagem – para estratégias de aprendizagem ativa – que visam promover a autonomia do estudante e estimulam o recurso à própria avaliação enquanto oportunidade de aprendizagem (Hand, Sanderson & O’Neil, 1996; Gibbs & Simpson, 2004; Cullen, 2007; Ljungman & Silén. 2008; Levia Jr & Quiring, 2008) – pode ser encarado como uma possível alternativa para se evitar cair no erro de ensinar todos como se fossem um só, problema especialmente relevante para os professores do ES que enfrentam a dificuldade de trabalhar com grandes grupos de estudantes.

Contudo, apesar de a aprendizagem ativa ser muito valorizada pelos atores em geral (professores e estudantes, referindo grande preferência por situações de autoestudo, aprendizagem autónoma, aprender fazendo, trabalhos em grupo, aprendizagem por projetos, trabalhos práticos em laboratório e em contextos reais/profissionais, etc.), os estudantes alertam para a necessidade de o professor reformular o seu papel, adquirindo uma postura de forte apoio e de constante acompanhamento das suas aprendizagens. Tal perspetiva acarreta implicitamente a adoção de MTP de tipo incitativo e apropriativo, para alicerçar o desenvolvimento da aprendizagem ativa, articulando-se a mudança ao nível da aprendizagem com a do ensino, pois não tem sentido separar o ensino da aprendizagem (Zabalza, 2004), responsabilizando exclusivamente o professor por aquele e o estudante por

esta. De facto, se o professor esvaziar ou anular o seu papel, correrá o risco de assumir o lugar do morto, na linguagem de Houssaye (1996), o que conduziria inevitavelmente a reconhecer-se a necessidade de se passar de um paradigma da aprendizagem, no qual o professor se remete a um papel passivo, para um paradigma da comunicação, em que professor e estudante assumem uma relação dialética, conforme a perspectiva de Trindade (2010), viabilizando assim uma aprendizagem mais (inter)ativa.

Assim, esta situação exige naturalmente que a formação dos docentes do ES contemple uma resposta eficaz às necessidades deste tipo de mudança, possibilitando-lhes o recurso a MTP e de AA de cariz mais emancipatório, para que seja possível evitar a ocorrência de clivagens entre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, o que poderia vir a limitar muito fortemente a exequibilidade e o alcance da transição para uma abordagem da aprendizagem ativa.

Paralelamente, corrobora-se aqui a perspectiva de Rieg e Wilson (2009) quando argumentam que “dada a relação entre ensino e avaliação, pode-se supor que esses mesmos professores carecem de conhecimento sobre estratégias de avaliação, bem como de pedagogia de ensino” (p. 281) e concluem que “infelizmente, mesmo membros do corpo docente que conhecem técnicas eficazes de ensino e avaliação nem sempre os usam nas salas de aula da sua universidade” (*ibidem*:281). Neste sentido, é imprescindível ter em consideração que para além do saber-agir, que pode ser alicerçado pela formação pedagógica, é necessário querer-agir e poder-agir (Boterf, 2005), o que levanta questões não só relativas à (des)motivação, por exemplo face ao aumento da carga de trabalho docente, mas também às condições (des)favoráveis que cada contexto institucional pode apresentar, por exemplo, face ao aumento do número e diversidade de estudantes. Porém, é também relevante ter em conta que este contexto institucional está a atravessar um processo de transformação, que se traduz numa mudança organizacional e num aumento da profissionalização dos docentes (Clegg & Smith, 2010).

Ainda a propósito da relação entre ensino e avaliação, é importante referir que “o foco na qualidade das avaliações teve um impacto no pensamento dos professores, acerca das finalidades do *curriculum* e da sua pedagogia, e

acerca da interação destes com as práticas de avaliação” (Black, Harrison, Hodgen, Marshall, & Serret, 2010: 226), o que permitirá perspetivar a avaliação como um motor da mudança ao nível dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, inversamente, a avaliação também se pode constituir como um travão a essas possibilidades de mudança, sobretudo tendo em consideração que a sua evolução ao nível do ES se processará, provavelmente, de forma muito lenta (Boud & Falchikov, 2006a).

Em relação à avaliação, ficou também evidenciado que existem dois grandes enfoques, a partir dos quais se geram por vezes algumas tensões: por um lado, a avaliação sumativa mais ligada ao ensino e ao professor numa perspetiva de verificação e controlo da aprendizagem, servindo sobretudo para classificar (o que a aproxima da regulação) e, por outro lado, a avaliação formativa mais focada na aprendizagem e no estudante, proporcionando-lhe suporte e fortalecendo-o como aprendente (Crick, 2007), sobretudo numa ótica de autonomia e responsabilização (o que a aproxima da emancipação). Porém, mais do que estabelecer uma dicotomia entre estas duas abordagens, importa explorar as possíveis interligações entre AS e AF, procurando essencialmente evitar o erro de avaliar todos os estudantes como se aprendessem ao mesmo ritmo, para encontrar formas de avaliação mais respeitadoras e/ou correspondentes aos diferentes perfis, estilos e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, autores como Black et al. (2010) defendem a avaliação sumativa como parte da pedagogia e estabelecem uma ligação entre as abordagens formativa e sumativa, considerando, por exemplo, que “os testes sumativos devem ser (...) uma parte positiva do processo de aprendizagem (...) usados para mapear a aprendizagem” (p. 226) e acrescentando que “o envolvimento ativo dos estudantes no processo de teste pode ajudá-los a ver que podem ser beneficiários em vez de vítimas da testagem, porque os testes podem ajudá-los a melhorar a sua aprendizagem” (*idem*) o que permite ultrapassar uma simples lógica de afastamento entre aqueles dois tipos de avaliação.

Esta consequência benéfica torna-se ainda mais visível quando se utiliza os resultados das avaliações formativas e subsequente ‘re-ensino’ dos

conceitos para ajudar os estudantes a resolver os seus próprios equívocos e a melhor apreender os conceitos, possibilitando-lhes melhores resultados quando forem novamente testados através da avaliação sumativa (Bakula, 2010). Contudo, deve-se recusar a abordagem simplista de que através do recurso a algum aditivo formativo produzem-se logo melhores resultados de aprendizagem, uma vez que, conforme argumenta Smith (2007), “a avaliação formativa não beneficia todos os estudantes se eles não cumprirem a sua responsabilidade de aprender e os professores não trabalharem com os estudantes para os implicar nos conteúdos do curso” (p.32). Neste sentido, será então necessário ultrapassar algumas clivagens entre as perspetivas dos atores pois, conforme foi possível constatar, por vezes, os professores atribuem a responsabilidade de determinadas mudanças para a iniciativa dos estudantes, enquanto estes consideram que os professores são responsáveis por criar/viabilizar condições para a introdução dessas mudanças.

Em conclusão, pode-se inferir que a evolução da situação atual, isto é, conseguir articular AS e AF de forma a propiciar uma avaliação mais integrada “com” a aprendizagem e mais profícua “para” a aprendizagem dependerá, entre outros aspetos, da adoção de novos procedimentos de avaliação por parte dos professores, por exemplo, conforme proposta de Boud, D. and Associates (2010)¹²³, e da existência de condições que favoreçam o recurso a modalidades de auto-avaliação dos estudantes, embora estes demonstrem dificuldades em se descentrarem da avaliação sumativa (Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005).

De facto, a possibilidade de evolução das estratégias de ensino-avaliação está intrinsecamente ligada às possíveis mudanças a operar no plano da avaliação, sobretudo porque é indispensável ter em consideração que “a avaliação em qualquer âmbito e abrangência, não se justifica por si mesma. Trazendo as forças da regulação e da emancipação, os seus resultados devem servir para realimentar o sistema e melhorar a qualidade da educação” (Cunha, 2008b: s/p), promovendo uma transição da regulação para a emancipação.

¹²³ Ver anexo nº 15 com síntese desta proposta de Boud, D. and Associates (2010), para a reforma da avaliação no ensino superior

Contributos do estudo e necessidades de investigação futura

Apesar de não ser um objetivo definido *a priori* para este estudo, salienta-se, como produto resultante *a posteriori*, a taxonomia concebida sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação que os equaciona de forma integrada e num *continuum* que varia da regulação à emancipação. O seu valor acrescentado reside no facto de se poder vir a utilizar esta grelha para descodificação dos processos implementados no ES, como um instrumento de leitura para analisar, definir e orientar as práticas face aos referenciais teóricos, enfim, de poder constituir-se como um modelo que emerge da prática e que, desejavelmente, serve para a prática.

Neste sentido, acredita-se que a sua aplicação enquanto guia orientador possa auxiliar a gestão da diversidade de fatores existente no ensino superior (resultados de aprendizagem, objetivos, conteúdos, unidades curriculares, unidades orgânicas, etc), possa proporcionar um equilíbrio evolutivo dos processos educativos em curso (progredindo de aprendizagens iniciais para complexas, de competências propedêuticas para mais profissionais, de menores níveis de maturidade dos aprendentes juniores para mais elevados níveis de maturidade dos aprendentes séniores), e que possa vir a ser estruturante relativamente a uma transição progressiva da regulação para a emancipação (evoluindo de MTP e AA tradicionais para mais emancipatórias).

Apesar de se ter procurado apresentar teoricamente uma fundamentação sólida e de se ter conseguido obter resultados empíricos que legitimam a sua estrutura, considera-se útil e desejável continuar a investigar no sentido de aprofundar as possibilidades de utilização desta taxonomia e, se possível, explorar alternativas no sentido de melhorar as suas características atuais, nomeadamente para procurando refinar mais os indicadores relativos aos componentes intra-eixos (por exemplo, AF-I e AF-II) e definir de forma mais operacional as possíveis combinações inter-eixos, ou seja entre as dimensões ensino, aprendizagem e avaliação

Tendo consciência de que as características da amostra deste estudo não permitem extrapolar estes resultados, poder-se-á, pelo menos, especular - no sentido em que o faz Magueijo (2003), ou seja, explorando o levantamento de hipóteses científicas - se o facto de se ter revelado uma grande diversidade de

combinações, entre os diversos processos de ensino-aprendizagem-avaliação no conjunto das UC estudadas, será (ou não) um indicador de que ela constituirá provavelmente uma característica geral da população em relação à qual esta amostra foi extraída.

De facto, este estudo permitiu evidenciar que, entre as teorias desenvolvidas no passado, as políticas em vigor no presente e as práticas que estão a ser construídas, parece existir uma janela de oportunidade para uma mudança progressiva e evolutiva dos modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem, no sentido de uma maior emancipação.

Além disso, este estudo também contribuiu para produzir conhecimento sobre alguns processos de ensino-aprendizagem-avaliação que estão a ser implementados no ensino superior. De facto, foi possível constatar a existência de uma situação de grande heterogeneidade ao nível dos MTP e de AA no ES, nas UC estudadas, própria do contexto de transição em curso, mas também identificar os MTP e de AA que estão a ser implementados, assim como determinar a aproximação e/ou o afastamento destes em relação ao paradigma emergente do PB. Paralelamente, deu-se a conhecer algumas possibilidades e limites de implementação de um MTP e de uma AA mais emancipatórios. Neste sentido, foi possível verificar-se que será ainda necessário definir que tipos de ligações entre AS e AF poderão contribuir para promover uma melhor aprendizagem no contexto do ensino superior, situação que justifica a continuidade de estudos sobre esta matéria. Além disso, acredita-se que essas investigações futuras deverão/poderão vir a ter também em consideração a especificidade das componentes mais e menos emancipatórias que este estudo permitiu identificar ao nível da avaliação formativa¹²⁴.

De salientar, também, que a caracterização efetuada sobre a atual situação dos MTP e de AA existentes no ES, não deve ser metaforicamente representada como uma “fotografia” de uma realidade estática, mas sim como uma “*frame* de um filme” sobre uma situação em movimento, isto é, em

¹²⁴ Esta identificação de distintos componentes da AF poderá vir a contribuir para uma visão mais realista sobre a evolução das práticas e a adoção de procedimentos complementares destes tipos de avaliação da aprendizagem, assim como para concetualizar, construir e desenvolver indicadores de análise mais compreensivos e específicos sobre a característica de multidimensionalidade que parece inerente ao conceito de avaliação formativa.

constante mutação (conforme o contexto de transição em estudo), a partir da qual importa questionar como se processará futuramente o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, apesar de se acreditar que este estudo contribuiu para esclarecer a questão da mudança ao nível dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e, nomeadamente, num contexto de transição como o do PB, admite-se que esta é uma temática complexa e para a qual concorrem muitas variáveis cujas possibilidades de interação podem resultar em múltiplos cenários de desenvolvimento futuro no EEES, o que justifica a prossecução desta linha de investigação de forma a permitir clarificar melhor a complexidade a ela inerente.

Face à diversidade de processos de ensino-aprendizagem-avaliação constatada e à eventual multiplicidade de possíveis cenários futuros, será importante realizar estudos que tenham em consideração que, conforme argumenta Fisher e Baird (2006) “a educação no século 21 não pode mais ser definida por diretrizes estáticas, mas sim por conjuntos de oportunidades, projetos, tecnologia e comunidades que vão crescendo, mudando e evoluindo” (p. 5).

Alega-se aqui a importância de se averiguar quais as respostas mais adequadas e mais eficazes às necessidades formativas dos atores deste sistema, em termos de MTP e de AA mais emancipatórios, como estimular estes atores para a mudança, compensando os constrangimentos que dela possam emergir com as compensações que ela permitirá usufruir, e, por fim, que condições será necessário manter e/ou criar para que tal implementação seja possível.¹²⁵ Além disso, considera-se que será também necessário investigar que configurações dinâmicas de análise/intervenção no terreno, flexíveis e adaptadas às necessidades e exigências educativas dos públicos-alvo, permitirão lidar com a evolução em curso e a subsequente constante mudança, com a heterogeneidade dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, de forma eclética e numa abordagem casuística, como, por exemplo,

¹²⁵ Conforme referem Huet, Figueiredo, Costa, Abreu e Vieira (2011) “a necessidade de garantir a qualidade do ensino ministrado e melhorar continuamente a resposta institucional às necessidades de aprendizagem de uma população estudantil em mudança torna-se central” (p. 86).

se procurou efetuar neste estudo através da construção da taxonomia como uma grelha de leitura, no sentido de se contribuir para otimizar a congruência e procurar maximizar a eficácia das intervenções educativas no contexto do ES.

Acredita-se ainda que a identificação e a disseminação de boas práticas ao nível dos processos ensino-aprendizagem-avaliação implementados no ES se configuram como importantes contributos para incrementar a qualidade do ensino superior ¹²⁶.

Em último lugar, porque em ciência cada nova resposta permite sempre gerar mais indagações, resultaram deste estudo outras questões que poderão ser utilizadas em futuras investigações:

- *Poderá a investigação futura sobre as interligações entre ensino-aprendizagem-avaliação, numa perspetiva cada vez mais ativa, proporcionar o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes evoluir continuamente na construção das suas próprias aprendizagens de forma autodirigida, autocrítica, responsável e autónoma, passando da regulação à emancipação?*
- *Delegando-se nos estudantes a responsabilidade de poderem conduzir o seu próprio processo de aprendizagem, ou pelo menos de gerirem o grau de envolvimento (e nível de atividade) que lhe consagram, poderão eles ajustar de forma mais específica a abordagem global de ensino do professor às suas próprias potencialidades, capacidades e necessidades individuais com consequentes vantagens quer para o(s) processo(s) quer para os resultados de aprendizagem?*
- *Qual será o grau de equilíbrio a estabelecer entre a diretividade inerente à própria estruturação do(s) sistema(s) de ensino-aprendizagem definido(s) a montante, em função dos resultados de aprendizagem a alcançar, e a não-diretividade necessária para permitir a cada aprendente a possibilidade de escolher alternativas de aprendizagem mais adequadas ao seu estilo cognitivo, às suas capacidades*

¹²⁶ O que se relaciona com o que Loureiro et al. (2006) destacam: “investimentos em cursos de pós-graduações, avaliação do seu impacto a nível da formação de professores, desenvolvimento de redes integrando investigadores, professores e outros participantes do sistema educativo” (p. 5).

intelectuais e emocionais, à sua experiência de vida, ao seu ritmo de progressão, às suas necessidades específicas, enfim, à sua forma de construção de conhecimento?

O que aqui se advoga é que, sendo difícil, a realização de pesquisas sobre estas temáticas é indispensável, embora se reconheça que, conforme argumentam Black e Wiliam (2003), “quando as questões são muito difíceis, os cientistas mudam as questões para outras que são tratáveis [sabendo que] nas ciências sociais este aspeto é ainda mais complexo no sentido em que o que é possível pesquisar, e o que é bom para a investigação continua a mudar” (p. 635). No entanto, corrobora-se a argumentação dos autores supracitados no sentido de que “a pesquisa educacional pode e realmente faz a diferença, mas só terá sucesso se reconhecermos a sua natureza confusa, contingente e frágil” (*idem*). Partilhando da sua perspetiva, considera-se ainda que apesar de “alguns dirigentes políticos acredita[re]m que apoiar a pesquisa educacional é uma loucura, [...] a loucura real é continuar o que temos vindo a fazer, e ainda esperar resultados diferentes” (*idem*), conforme já defendia A. Einstein ao afirmar que insanidade mental consiste em fazer exatamente a mesma coisa, repetidas vezes, e esperar resultados diferentes.

Na esteira do que defendem vários autores (Freire, 1997, 2000; Lima, 2004; Vieira, 2007), tem-se a forte convicção de que a continuidade deste tipo de trabalhos de investigação em Ciências da Educação pode proporcionar uma (r)evolução na forma de pensar os processos ensino-aprendizagem-avaliação, contribuindo para a conceção e implementação de MTP e de AA mais emancipatórios (Leite, 2008) que permitam tornar os atores do sistema de ES, não apenas meros reprodutores de conhecimentos, que (re)alimentam continuamente o *status quo* instalado, mas pessoas autónomas capazes de assumirem a responsabilidade de se constituírem como agentes de mudança e de se pautarem pelos valores de uma sociedade democrática, adotando uma atitude de coragem para pensarem livremente e contribuírem progressivamente para uma transformação evolutiva do mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, Mardziah (2001). *Self-Directed Learning: Eric digest*. Retirado em Julho 23, 2008 de <http://www.ericdigests.org/2002-3/self.htm>.
- Abrecht, Roland (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Adelman, Clifford (2009). *The Bologna process for U.S. eyes: Re-learning higher education in the age of convergence*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. Retirado em Julho 19, 2011 de <http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>.
- Alexander, Patricia (2006). Evolution of a learning theory: a case study. *Educational Psychologist*, 41(4), 257-264.
- Allal, Linda (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Linda Allal; Jean Cardinet & Philippe Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 297-342). Coimbra: Livraria Almedina.
- Allan, Jo; Clarke, Karen & Jopling, Michael (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372.
- Almeida, João & Pinto, José (1987). Da teoria à investigação empírica - Problemas metodológicos gerais. In Augusto Silva & José Pinto. (Orgs.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, Leandro; Guisande, Adelina; Soares, Paula & Saavedra, Luísa (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Altbach, Philip; Bozeman, Leslie; Janashia, Natia & Rumbley, Laura (2006). *Higher education: A worldwide inventory of centers and programs*. Massachusetts: Boston College.
- Amaral, Alberto & Magalhães, António (2004). Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 48, 79-100.

- Amaral, Alberto & Magalhães, António (2007). Higher education research perspectives. In Pamela Richards (Ed.), *Global issues in higher education* (pp. 173-193). New York: Science Publishers, Inc.
- Antony, Jim & Boatsman, KC (1994, November). *Defining the teaching-learning function in terms of cooperative pedagogy: An empirical taxonomy of faculty practices*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Tucson, Arizona, USA.
- Antunes, Fátima (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ausubel, David (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, David (1978). In defence of advance organizers: a reply to my critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Aviles, Christopher (2000). *Teaching and Testing for Critical Thinking with Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Buffalo: Buffalo State College/Social Work Department.
- Azevedo, Sebastião Feyo (2005). Os novos paradigmas de formação no espaço do ensino superior. In Fórum Regional do Centro das Profissões Liberais e as actividades profissionais (Ed.), *Seminário – Reflexos da Declaração de Bolonha* (pp.27-40). Coimbra: Conselho Nacional das Profissões Liberais.
- Bachelard, Gaston (1984). *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- Bakula, Nora (2010). The Benefits of Formative Assessments for Teaching and Learning. *Science Scope*, 34(1), 37-43.
- Ball, Stephen (1999). Cidadania global, consumo e política educacional. In Luiz Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Petrópolis: Vozes.
- Bamber, Jeremy & Tett, Lynn (2001). Ensuring integrative learning experiences for nontraditional students in Higher education. *Journal of Widening Participation and Lifelong Learning*, 3(1), 8-18.

- Bandura, Albert (1961). *Psychoterapy as a learning process*. Psychological Bulletin, 58, 143-159.
- Bandura, Albert (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barot, Aekam & Barot, Ball (2006). Customized internet assessment for students and educators. *Community College Enterprise*, 12(1), 57-68
- Barr, Robert & Tagg, John (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change – Research Library Core*, 27(6), 12-25.
- Barros, José (2005). *Psicologia da educação. Vol.1: Aprendizagem-aluno*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beachboard, Martine; Beachboard, John; Li, Wenling & Adkison, Stephen (2011). Cohorts and relatedness: Self-determination theory as an explanation of how learning communities affect educational outcomes. *Research in Higher Education*, 52(8), 853-874.
- Becker, Howard (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*, 23(6), 652-660.
- Berger, Guy (1992). A investigação em educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3(4), 23-36.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1976). *A Construção social da realidade – Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Berlack, Harold (1992). The need for a new science of assessment. In Harold Berlack (Ed.), *Toward a new science of educational testing & assessment*. (pp. 1-22). New York: State University of New York Press.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

- Beydogan, Ömer & Bayindir, Gürsel (2010). Effect of concept map supported teaching approaches from rules to sample and sample to rules to grammar teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3954-3964.
- Biggs, John (2003a). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Biggs, John (2003b). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. University of Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Biggs, John & Collis, Kevin (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. New York, NY: Academic Press.
- Billing, David (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, 53(4), 483-516.
- Black, Paul (1999). Assessment, learning theories and testing systems. In P. Murphy (Ed.), *Learners, Learning and Assessment* (pp. 118-134). London: Paul Chapman Publishing.
- Black, Paul (2001). Dreams, Strategies and Systems: Portraits of assessment past, present and future. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(1), 65-85.
- Black, Paul (2003). The Nature and Value of Formative Assessment for Learning. *Improving Schools* 6(3), 7-22.
- Black, Paul; Harrison, Chris; Lee, Clara; Marshall, Bethan & William, Dylan (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, Paul; Harrison, Chris; Hodgen, Jeremy; Marshall, Benthan & Serret, Natasha (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 215-232.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2003). 'In Praise of Educational Research' side the Black Box. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Black, Paul & William, Dylan (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, Benjamin (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives – Handbook 1, the cognitive domain*. New York: Longmans, Green.
- Bloom, Benjamin; Hastings, Thomas & Madaus, George (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. USA: McGraw-Hill.
- Bloxham, Sue & West, Amanda (2004). Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, Jean-Jacques (1986). Recherches et formations: Pour une problématique de l'évaluation formative. In Jean-Marie De Ketele (Ed.), *L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?*, (pp. 119-133). Bruxelles: De Boeck.
- Bonniol, Jean-Jacques & Vial, Michel (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bonwell, Charles & Eison, James (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ERIC Higher Education Reports. Retirado em Julho 23, 2008 de <http://www.oid.ucla.edu/about/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/active-learning-eric.pdf>.
- Borman, Kathryn; Clarke, Christopher; Cotner Bridget & Lee Reginald (2009). Cross-Case Analysis. In Judit Green, Gregory Camilli & Patricia Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 123-140). New York: Routledge, Inc.

- Bot, Ludovic; Gossiaux, Pol-Bernard; Rauch, Carl-Philippe & Tabiou, Safouana (2005). 'Learning by doing': a teaching method for active learning in scientific graduate education. *European Journal of Engineering Education*, 30(1), 105-119.
- Boud, David and Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Retirado em Junho 20, 2011 de http://www.iml.uts.edu.au/assessment-futures/Assessment-2020_propositions_final.pdf.
- Boud, David & Falchikov, Nancy (2006a). Introduction: Assessment for the longer term. In David Boud & Nancy Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Boud, David & Falchikov, Nancy (2006b). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 31(4), 399-413.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Contre-feux 2. Pour un mouvement social Européen*. Paris: Raisons d'Agir.
- Bravo, Pilar & Catalán, Rebollo (1994). *Evaluación de Programas – una guía práctica*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Brennan, David (2008). University student anonymity in the summative assessment of written work. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 43-54.
- Brenner, Mary (2009). Interviewing in educational research. In Judit Green, Gregory Camilli & Patricia Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 357-370). New York: Routledge, Inc.
- Brew, Angela (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 139-150.
- Brew, Angela & Boud, David (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29(3), 261-273.

- Broadfoot, Patricia & Black, Paul (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-27.
- Brodie, Pandy & Irving, Kate (2007). Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(1), 11-19.
- Brookhart, Sue (2009). Editorial: Special issue on the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 1-4.
- Brown, Sally (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Brown, Sally & Knight, Peter (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page Ltd.
- Brown, George & Atkins, Madeleine (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Brown, George; Bull, Joanna & Pendlebury, Malcom (1997) *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Bru, Marc (2001). Para renovar a investigação sobre a pedagogia e o acto de ensinar. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.), *Investigação em Educação – Métodos e técnicas* (pp. 71-94). Lisboa: Educa e Autores.
- Bruner, Jerome (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1987). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Buckridge, Margaret & Guest, Ross (2007). A conversation about pedagogical responses to increased diversity in university classrooms. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 133-146

- Burgess, Robert (1997). *A Pesquisa de terreno – Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Burnard, Philip (1999). Carl Rogers and postmodernism: Challenged in nursing and health sciences. *Nursing and Health Sciences*, 1(4), 241–247.
- Brysen, Colin & Hand, Len (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*. 44(4), 349-363.
- Caffarella, Rosemary (1993). Self-Directed learning. In Merriam, Sharan (Eds.), *An update on adult learning theory* (pp.25-35). San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Campbell, Alison; Künnemeyer, Rainer & Prinsep, Michele (2008). Staff perceptions of higher education science and engineering learning communities. *Research in Science & Technological Education*, 26(3): 279-294.
- Campos, Casemiro (2008). *Educação: utopia e emancipação*. Fortaleza: Edições UFC.
- Canário, Rui (2003, Junho). *O impacte social das ciências da educação*. Comunicação apresentada no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Cardinet, Jean (1986). A avaliação formativa, um problema atual. In Linda Allal; Jean Cardinet & Philippe Perrenoud (Orgs.) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. (pp. 13-23). Coimbra: Livraria Almedina.
- Cardinet, Jean (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.
- Carlile, Orison & Jordan, Anne (2005). It works in practice but will it work in theory? The theoretical underpinnings of pedagogy. In Sarah Moore, Geraldine O'Neill & Barry McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 11-25). Dublin: AISHE.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical*. London: Falmer.

- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Carrington, Suzanne & Selva, Gitta (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45-57.
- Carvalho, Adalberto (1995). Para uma pedagogia do ensino universitário. In Adalberto Carvalho (Org.). *Novas metodologias em educação* (pp. 551-572). Porto: Porto Editora.
- Castel, Robert (1997). *As metamorfoses da questão social*. Rio de Janeiro: Editorial Vozes.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Clegg, Sue & Smith, Karen (2010). Learning, teaching and assessment strategies in higher education: contradictions of genre and desiring. *Research Papers in Education*, 25(1), 115-132.
- Coates, Hamish (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*. 11(1), 25-36.
- Cole, Alexandra & De Maio, Jennifer (2009). What We Learned About Our Assessment Program that has Nothing to do with Student Learning Outcomes. *Journal of Political Science Education*, 5(4), 294-314.
- Collins, Nancy (2009). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. *Journal of Higher Education*, 80(4), 476-479.
- Colthart, Iain; Bagnall, Gellisse; Evans, Alison; Allbutt, Helen; Haig, Alex; Illing, Jan & McKinstry, Brian (2008). The effectiveness of self-assessment on the identification of learner needs, learner activity, and impact on clinical practice: BEME Guide no. 10. *Medical Teacher*, 30(2), 124-145.
- Coménio, João (1985). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Conner, Marcia (2005) *Andragogy and Pedagogy — Ageless Learner, 1997–2004*. Retirado em Novembro 3, 2011 de <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>
- Conrad, Clifton; Johnson, Jason & Gupta, Divya (2007). Teaching-for-learning (TFL): A model for faculty to advance student learning. *Innovative Higher Education*. 32(3), 153-165.
- Corcoran, Carol; Dershimer, Elizabeth & Tichenor, Mercedes (2004). A teacher's guide to alternative assessment taking the first steps. *Clearing House*, 77(5), 213-216.
- Correia, José Alberto (1996). *Para uma política educativa qualificante: A investigação educacional entre a positividade e a crítica* [documento policopiado].
- Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Costa, Melo (1984). *Dicionário da Língua Portuguesa – 6ª edição*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Carlos (2004). Bolonha e as engenharias. *Revista UPorto*, 12, p.14.
- Costa, Nilza; Oliveira, Paulo; Oliveira, Cristina; Amaral, Ana; Bessa, José; Huet, Isabel & Neri, Dayse (s/d). *Academic Success in first year Science and Engineering Students at the University of Aveiro (Portugal): taking on board challenges from the Bologna Process*, Retirado em Julho 19, 2011 de http://www.iceehungary.net/download/fullp/full_papers/full_paper132.pdf.
- Cousinet, Roger (1945). *Un méthode de travail libre par groupes*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Crick, Ruth (2007). Learning how learn: the dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2), 135-153.
- Crozier, Michel & Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Éditions du Seuil.

- Cronbach, Lee (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers College Record: Columbia University.
- Crosling, Glenda; As-Saber, Sharif & Rahman, Nira (2008, December), *Postgraduate International Students and Independent Learning*. Paper presented at International Conference on Postgraduate Education, Penang, Malaysia.
- Crosling, Glenda; Heagney, Margaret & Thomas, Liz (2009). Improving student retention in higher education: Improving teaching and learning. *Australian Universities' Review*, 51(2), 9-18.
- Crumrine, Tom & Demers, Chris (2007). Formative Assessment: Redirecting the Plan. *Science Teacher*, 74(6), 64-68.
- Cullen, Peter (2007). Developing and implementing models of flexible learning. *International Journal of Learning*, 14(7), 111-118.
- Cunha, Isabel (2006). A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In Isabel Cunha (Org.), *Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais* (pp. 13-29). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Cunha, Isabel (2008a). Redes académicas: o sentido da partilha na construção do conhecimento. In Cecília Broilo & Isabel Cunha (Orgs.), *Pedagogia Universitária e Produção de Conhecimento* (pp. 105-136). Porto Alegre: Edipurcs.
- Cunha, Isabel (2008b). *Docência e prática pedagógica na Universidade: a avaliação institucional como movimento*. Seminário apresentado no Programa Doutoral em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Dafinoiu, Ion (2003a). Interviewing survey. In Ion Dafinoiu & Ovidiu Lungu (Orgs.), *Research methods in the social sciences* (pp. 75-99). Frankfurt: Peter Lang.
- Dafinoiu, Ion (2003b). Questionnaire. In Ion Dafinoiu & Ovidiu Lungu (Orgs.), *Research methods in the social sciences* (pp. 100-123). Frankfurt: Peter Lang.

- Davies, Ivor (1971). *The management of learning*. London: McGraw-Hill Publishing Co. Ltd.
- De Ketele, Jean-Marie (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In Linda Allal; Jean Cardinet & Philippe Perrenoud (Orgs.) *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-218). Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, Jean-Marie (1987). *Observer pour éduquer*. Berne: Peter Lang SA.
- De Landshere, Gilbert (1980). *Évaluation continue et examens: précis de docimologie*. Bruxelles – Paris: Editions Labor.
- De Sordi, Mara (2000). Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In Ilma Veiga & Maria Eugênia Castanho (Orgs.), *Pedagogia Universitária – a aula em foco* (pp. 231-248). São Paulo: Papirus.
- Delors, Jacques (Ed.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Demetriou, Cynthia (2011). The Attribution Theory of Learning and Advising Students on Academic Probation. *NACADA Journal*, 31(2), 16-21.
- DeNeve, Kristina & Heppner, Mary (1997). Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education*, 21(3), 231-246.
- Dennis, Ian; Newstead, Stephen & Wright, David (1996). A new approach to exploring bias in educational assessment. *British Journal of Psychology*, 87(4), 515–534.
- Desmet, Hugette & Pourtois, Jean-Pierre (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Devlin, Marcia & Samarawickrema, Gayani (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.

- Dewey, John (1916). *Philosophy of education (Problems of men)*. California: Littlefield, Adams.
- Dickie, Carolyn & Jay, Leighton (2010). Innovation in postgraduate teaching: mixed methods to enhance learning and learning about learning. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 29-43.
- Doise, Willem (1985). Les représentations sociales: Définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Dominicé, Pierre (1979). *La formation enjeu de l'évaluation*. Berne: Peter Lang.
- Downes, Stephen (2007). An Introduction to connective knowledge. In Hug Theo (Ed.), *Media, knowledge & education - Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies* (pp. 77-102). Innsbruck: Innsbruck University Press. Retirado em Novembro 3, 2011 de <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>.
- Drew, Sue (2001). Student Perceptions of What Helps Them Learn and Develop in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 309-331.
- Duarte, António (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Dunn, Karee & Mulvenon, Sean (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Edwards, Richard (2001). Meeting individual learner needs: power, subject, subjection. In Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power and learning*. London: SAGE.
- Edwards, Sylvia & Bruce, Christine (2004). The assignment that triggered change: assessment and the relational learning model for generic capabilities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 29(2), 141-157.

- Elander, James; Harrington, Katherine; Norton, Lin; Robinson, Hannah & Reddy, Pete (2006). Complex skills and academic writing: A review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 71–90.
- Erickson, Frederick (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin Wittrock (Coord.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Esteves, Manuela (2006). A análise de conteúdo. In Jorge Lima & José Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, Manuela (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61). Porto: CIIIE/Livpsic.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora
- Estrela, Teresa (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Teresa (2007). *As ciências da educação hoje*. IX Congresso SPCE – Educação para o sucesso: políticas e atores. Universidade da Madeira, Funchal, Madeira.
- Evans, Linda & Abbot, Ian (1998). *Teaching and Learning in Higher Education*. London, ENG: Cassell.
- Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, Preciosa (2010). A avaliação da aprendizagem no ensino superior – possibilidades e limites de uma prática avaliativa/formativa. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 99-110). Porto: CIIIE/Livpsic.

- Fernandes, Sandra (2010). *Aprendizagem baseada em projetos no contexto do ensino superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino de engenharia*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, Manuela & Santos, Milice (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Virgínia (1987). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Augusto Silva e José Pinto (Orgs.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 166-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferrière, Adolphe (1934). *A escola ativa*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Festinger, Leon (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fisher, Mercedes & Baird, Derek (2006). Making mLearning work: Utilizing mobile technology for active exploration, collaboration, assessment, and reflection in higher education. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(1), 3-30.
- Fitzmaurice, Marian (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 45-55.
- Fontes, Alice & Freixo, Ondina (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Nova Iorque: Pantheon.
- Foucault, Michel (1977). *Vigiar e punir*, Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1975). *Education for Critical Consciousness*. (New York: Continuum)
- Freire, Paulo (1979). *Conscientização – Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gagné, Robert (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, Robert (1975). *Essentials of learning for instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gale, Ken; Martin, Ken & McQueen, Gillian (2002). Triadic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 557-567.
- Gardner, Howard (2002). *A nova ciência da mente: Uma história de revolução cognitiva*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gay, Lorraine; Mills, Geoffrey & Airasian, Peter (2006). *Educational research – Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- George, Judit; Cowan, Jonh; Hewitt, Lindsay & Cannell, Pete (2004). Failure dances to the tune of insecurity: Affective issues in the assessment and evaluation of access learning. *Journal of Access Policy and Practice*, 1(2), 119-133.
- Geraldo, José, Vindel, Isabel & Jaén, Ana (2010). New Times, New Ways Of Teaching And Learning: Perception Of The EHEA And Pedagogical Discussion. *American Journal of Business Education*, 3(13), 27-31.
- Gibbs, Graham (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: TES.
- Gibbs, Graham & Simpson, Claire (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gibbs, Paul & Angelides, Panayiotis (2004). Accreditation of knowledge as being-in-the-world. *Journal of Education & Work*, 17(3), 333-346.
- Gibbons, Maurice (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent student to excel*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gipps, Caroline & Stobart, Gordon (2003). Alternative assessment. In Kellaghan Thomas & Daniel Stufflebeam. *International Handbook of*

- Educational Evaluation* (pp. 549-576). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gijbels, David & Dochy, Filip (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Gijbels, David; Van De Watering, Gerard; Dochy, Filip & Van Den Bossche, Piet (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education – EJPE*. 20(4), 327-341.
- Godoy, Arilda (2000). Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um estudo exploratório a partir das opiniões dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação. *Administração Online*, 1(1).
- Goleman, Daniel. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing
- Goleman, Daniel (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Goos, Merrilyn; Gannaway, Deanne & Hughes, Clair (2011). Assessment as an equity issue in higher education: comparing the perceptions of first year students, course coordinators, and academic leaders. *Australian Educational Researcher*, 38(1), 95-107.
- Gonçalves, Óscar (1990). *Terapia comportamental – Modelos teóricos e manuais terapêuticos*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Goslin, David & Moon, Jennifer (2002). *How to use learning outcomes and assessment criteria*. Retirado em Novembro 22, 2011 de <http://www.seec.org.uk/sites/seec.org.uk/files/Learning%20Outcomes%20&%20Assessment%20Criteria.pdf>.
- Guba, Egon & Lincoln, Yvonna (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- Guerra, Miguel (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

- Habermas, Jürgen (2001). Why Europe needs a Constitution. *New Left Review*, 11, 5-26.
- Hadji, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles (2001). Da cientificidade dos discursos sobre a educação. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação – Métodos e técnicas* (pp. 37-48). Lisboa: Educa e Autores.
- Haggis, Tamsin & Pouget, Mireille (2002), Trying to be Motivated: perspectives on learning from younger students accessing higher education. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 323-336.
- Hains-Wesson, Rachel (2011). The impact of performance skills on students' attitudes towards the learning experience in higher education. *Issues in Educational Research*, 21(1), 22-41.
- Hall, Richard (2002). Aligning learning, teaching and assessment using the web: an evaluation of pedagogic approaches. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 149-158.
- Hand, Len; Sanderson, Peter & O'neil, Mike (1996). Fostering deep and active learning through assessment. *Accounting Education*, 5(1), 103-119.
- Harden, Ronald (2002). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference? *Medical Teacher*, 24(2), 151-155.
- Harden, Ronald & Crosby, Joy (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Hassan, Osama (2011). Learning theories and assessment methodologies – an engineering educational perspective. *European Journal of Engineering Education*. 36(4), 327–339.
- Hassanien, Ahmed (2007). A qualitative student evaluation of group learning in Higher Education. *Higher Education in Europe*, 32(2/3), 135-150.
- Hattum-Janssen, Natascha & Pimenta, Pedro (2006). Peer and Self Assessment in Portuguese Engineering Education. Tim Roberts (Ed.).

- Self, peer and group assessment in E-learning*. Hershey: Information Science Publishing.
- Havnes, Anton (2004). Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 159-176.
- Hean, Sarah; Craddock, Deborah & O'Halloran, Cath (2009). Learning theories and interprofessional education: a user's guide. *Learning in Health & Social Care*, 8(4), 250-262.
- Hedin, Norma (2010). Experiential learning: Theory and challenges. *Christian Education Journal*, 7(1), 107-117.
- Helle, Laura; Tynjälä, Päivi & Olkinuora, Erkki (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314.
- Heritage, Margaret (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity?* Paper prepared for the Council of Chief State School Officers. Retirado em Novembro 24, 2011 de http://www.edweek.org/media/formative_assessment_next_generation_heritage.pdf.
- Hmelo-Silver, Cindy; Duncan, Ravit & Chinn, Clark (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
- Higgins, Richard (2000, September) *'Be more critical!': rethinking assessment feedback*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, Cardiff, UK.
- Hobbes, Thomas (1656). *The Questions concerning liberty, necessity and chance*. London: John Bramhall Publisher.
- Houssaye, Jean (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In Jean Houssaye (Dir.), *La pédagogie: Un encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris: ESF éditeur.

- Hubball, Harry & Burt, Helen (2006). The Scholarship of Teaching and Learning: Theory–Practice Integration in a Faculty Certificate Program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327-344.
- Hubball, Harry & Poole, Gary (2003). A Learning-centred faculty certificate programme on university teaching. *International Journal for Academic Development*, 8(1/2), 11-24.
- Huet, Isabel; Tavares, José; Costa, Nilza; Jenkins, Alan; Ribeiro, Cláudia & Baptista, Ana (2009). Strategies to promote effective learning and teaching in higher education: A Portuguese perspective. *The International Journal of Learning*, 15(10), 157-164.
- Hung, David; Tan, Seng-Chee & Koh, Thiam-Seng (2006). From traditional to constructivist epistemologies: A proposed theoretical framework based on activity theory for learning communities. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(1), 37-55.
- Hurd, Peter (2000). Active learning. *Journal of Pharmacy Teaching*, 7(3/4), 29-47.
- Hutchins, Robert (1970). *The learning society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Immordino-Yang, Mary & Damasio, António (2007). We feel therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education Journal*, 1(1), 3-10.
- Iturra, Raul (1994). O processo educativo: ensino e aprendizagem? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 1, (pp. 29-50) Porto: Afrontamento.
- Jacobson, Michael (2008). A design framework for educational hypermedia systems: theory, research, and learning emerging scientific conceptual perspectives. *Educational Technology Research & Development*, 56(1), 5-28.
- Jarvis, Peter (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Routledge.
- Jarvis, Peter (2010). *Adult Education and Lifelong Learning – theory and practice*. London: Routledge (Taylor & Francis Group).

- Jodelet, Denise (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In Denise Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ.
- Johnston, Lucy & Miles, Lynden (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 751-768.
- Jones, Matthew (2008). Pedagogical Literature: What can be Learned and Where to Begin? *PRIMUS*, XVIII(3), 291–298.
- Krathwol, David (1998). *Methods of educational and social research: An integrated approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kealey, Edith (2010). Assessment and evaluation in social work education: Formative and summative approaches. *Journal of Teaching in Social Work* 30(1), 64-74.
- Kennedy, Declan (2008). Linking Learning Outcomes and Assessment of Learning of Student Science Teachers. *Science Education International*, 19(4), 387-397.
- Kennedy, Declan; Hyland, Áine & Ryan, Norma (2007). Writing and using learning outcomes: A practical guide. In Eric Froment, Jürgen Kohler, Lewis Purser & Lesley Wilson (Eds.), *EUA Bologna handbook – Making Bologna work*. Berlin: Raabe Verlag. Retirado em Novembro 22, 2011 de <http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/learning-outcomes.pdf>.
- Kennedy, Ruth (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Kille, Kent (2002). Simulating the Creation of a New International Human Rights Treaty: Active Learning in the International Studies Classroom. *International Studies Perspectives*, 3(3), 271-290.
- Killen, Roy (2007). *Teaching Strategies for Outcomes-based Education*. Cape Town: Juta & Co.

- Kind, Vanessa (2009). Pedagogical Content Knowledge in Science Education: Perspectives and Potential for Progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.
- Kirschner, Paul; Sweller, John & Clark, Richard (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kjellgren, Karin; Hendry, Graham; Hultberg, John; Plos, Kaety; Rydmark, Martin; Tobin, Gunnar & Säljö, Roger (2008). Learning to learn and learning to teach – Introduction to studies in higher education. *Medical Teacher*, 30(8), 239-245.
- Knight, Jasper (2004). Comparison of Student Perception and Performance in Individual and Group Assessments in Practical Classes. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(8), 63-81.
- Knight, Peter (1998). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Knight, Peter (2002a). Summative assessment in higher education: practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27(3), 275-286.
- Knight, Peter (2002b). The Achilles' Heel of Quality: the assessment of student learning. *Quality in Higher Education*, 8(1), 107-115.
- Kop, Rita & Hill, Adrian (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-13.
- Kovács, Ilona (2002). *As metamorfoses do emprego. Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Knowles, Malcolm (1972). Innovations in teaching styles and approaches based upon adult learning. *Journal of Education for Social Work*, 8, 32-39.
- Kreber, Caroline; Castleden, Heather; Erfani, Nina & Wright, Tarah (2005). Self-regulated learning about university teaching: an exploratory study. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 75-97.

- Kubo, Olga & Botomé, Sílvia (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 1-19.
- Kuhn, Thomas (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landsheere, Viviane & Landsheere, Gilbert (1981). *Definir os objetivos de educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Larson, Debra & Ahonen, Anna-Maija (2004). Active learning in a finnish engineering university course. *European Journal of Engineering Education*, 29(4), 521-531.
- Lattuca, Lisa (2005). A Peer Review Response: Active Pedagogy and the Link to Assessment. *Journalism & Mass Communication Educator*, 60(1), 76-78.
- Laut, John (2000). Identification of Critical Teaching Abilities. *Information Analysis*.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Le Boterf, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: ASA Editores.
- Lea, Susan; Stephenson, David & Troy, Juliette (2003). Higher education students' attitudes to student centred learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Leite, Carlinda (2001). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda (2007, Abril). Avaliação dos alunos no ensino universitário. *Questões Pedagógicas – Sessão 4: Avaliação da aprendizagem, Labs-on-the-web*. FEUP, Porto, Portugal.
- Leite, Carlinda (2008). *Pedagogia do ensino superior – Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no*

- ensino superior. In Maria Sousa (Org.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores* (pp. 131-140). Lisboa: Livpsic/Legis Ed.
- Leite, Carlinda (2010). Apresentação. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 7-10). Porto: CIIIE/Livpsic.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Leite, Carlinda & Magalhães, António (2009). Políticas e desenvolvimento curricular no ensino superior. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 9-11.
- Leite, Carlinda & Ramos, Kátia (2008). De um *lugar de exclusão* ao reconhecimento de um *lugar*: questões pedagógico-didáticas na Universidade do Porto. In Telma Cordeiro & Márcia Melo (Orgs.), *Formação pedagógica e docência do professor universitário – um debate em construção* (pp. 243-274). Recife: Editora Universitária UFPE.
- Leite, Carlinda & Silva, Donzília (1991). Modelos de ensino: reflectir para mudar. In Maria João Gama, *Manual do formador Vol. 3* (pp.3-56). Porto: GETAP.
- Lesne, Marcel (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levia, Del & Quiring, Steven (2008). Assessment of Student Learning in a Hybrid PBL Capstone Seminar. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 217-231.
- Lewin, Kurt (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Li, Wang (2007). Sociocultural learning theories and information literacy teaching activities in higher education. *Reference & User Services Quarterly*, 47(2), 149-158.

- Lima, Licínio (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: Adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 9(11), 9-18.
- Lima, Licínio (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lima, Licínio; Azevedo, Mário & Catani, Afrânio (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação, Campinas*, 13(1), 7-36.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens* (pp. 169-192). Porto Alegre: Artmed Bookman.
- Lizzio, Alf & Wilson, Keithia (2004). Action learning in higher education: An investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in Higher Education*, 29(4), 469-488.
- Ljungman, Anders & Silén, Charlotte (2008). Examination involving students as peer examiners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 289-300.
- Lochard, Jean (1984). *Animer un systeme pedagogique*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Locke, John (1693). *Pensamentos sobre a Educação*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Lourenço, Orlando (2005). Piaget e Vygotsky, muitas semelhanças, uma diferença crucial. In Guilhermina Miranda & Sara Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 52-71). Lisboa: Relógio D'Água.
- Loureiro, Maria; Santos, Maria; Marques, Luis; Neto, A., Costa, Nilza; Oliveira, Conceição & Praia, João (2006). Educational Research and School Practice in Science Education: From the Relevance of Interactions to

- Categories of Constraints. In: A. Breda, R. Duarte, M. Martins (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics and Sciences, and Science Education* (pp. 58-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lyotard, Jean-François (2002). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Macedo, Eunice; Vasconcelos, Lurdes; Evans, Manuela; Lacerda, Manuela e Pinto, Margarida (2001). *Revisitando Paulo Freire – Sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.
- Maclellan, Effie (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 311-321.
- Magalhães, António (2006). A identidade do ensino superior: A educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Magalhães, António (2010). The creation of the EHEA – learning outcomes and the transformation of educational categories in higher education. *Educação, Sociedades & Culturas*, 31, 37-50.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.
- Mager, Robert (1984). *Preparing Instructional Objectives*. California: David S. Lake Publishers.
- Magueijo, João (2003). *Faster than the speed of light*. Cambridge, MA: Perseus Book Group.
- Major, David (2002, November) *The place and status of knowledge in work-based learning*. Conference proceedings Work-Based Learning Network of the Universities Association for Continuing Education, University of Wales Institute, Cardiff, Wales.
- Malik, Muhammad (2009). Developments in teaching, learning and assessment practices in higher education: A self-explanatory approach. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 29(1), 1-11.

- Marais, Nalize (2010). Connectivism as learning theory: the force behind changed teaching practice in higher education. *Education, Knowledge & Economy*, 4(3), 173-182.
- Marx, Karl (1844) Contribution to the Critique of Hegel's Philosophy of Law: Introduction. In Karl Marx & Frederick Engels, *Karl Marx and Frederick Engels: Collected Works vol. 3* (pp. 175-187). New York: Progress Publishers.
- Matos, Joel (Ed.) (1998). *Enciclopédia Geral da Educação – vol. 2*. Lisboa: Oceano Grupo Editorial.
- Matos, Manuel (1999). A avaliação entre o trabalho e a reflexão. In José Correia, *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional* (pp. 3-16). Porto: Edições ASA.
- Mayer, Richard (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14-19.
- McClelland, David (1961). *Achieving society*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- McLaren, Peter (1999). Traumas do capital: Pedagogia, política e praxis no mercado global. In Luiz Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 81-98). Petrópolis: Vozes.
- Meirieu, Phillipe (1994). Prefácio. In Charles Hadji. *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos* (pp. 13-15). Porto: Porto Editora.
- Meizlish, Deborah & Bernstein, Jeffrey (2003). *Unpacking the "Education" in Civic Education*. Paper presented at the International Civic Education Conference, New Orleans, USA.
- Mendes, Olenir (2005). Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis In Ilma Veiga e Marisa Naves (Orgs), *Currículo e Avaliação na Educação Superior* (pp. 175-197). São Paulo: Junqueira&Marin Editores.
- Mendez, Juan (2002). *Avaliar para Conhecer. Examinar para Excluir*. Porto: Edições ASA.

- Mezirow, Jack (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mialaret, Gaston (2001). Estudo científico das situações educativas. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação – Métodos e técnicas* (pp. 49-58). Lisboa: Educa e Autores.
- Michel, Alain. (2007). Parcours et compétences: les EPLE sont-ils prêts. *Administration et Education*, 114, 5-173.
- Mill, John (1998). *On liberty and other essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Minter, Robert (2010). The learning theory jungle. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(6), 7-15.
- Mocombe, Paul (2005). Where did Freire go wrong? Pedagogy in Globalization: the Grenadian Example. *Race, Gender & Class*. 12(2), 178-199.
- Mok, Magdalena; Leung, Lung; Cheng, Doris; Cheung, Rebecca & Lee, Ng (2006). Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433.
- Moon, Tonya (2005). The Role of Assessment in Differentiation. *Theory Into Practice*. 44(3), 226-233.
- Morin, Edgar (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, José (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedades*, 30(106), 37-62.
- Morgado, Luísa (2005). Jean Piaget: um pedagogo. In Guilhermina Miranda & Sara Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.25-42). Lisboa: Relógio D'Água.

- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moulding, Nicole (2010). Intelligent design: Student perceptions of teaching and learning in large social work classes. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 151-165.
- Neave, Guy. (2002) Anything goes: Or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates – An inspiring number of contradictions. *Boletim da Universidade do Porto*, 10(35), 9-18.
- Neave, Guy & Amaral, Alberto (2008). On process, progress, success and methodology or the unfolding of the Bologna process as it appears to two reasonably benign observers. *Higher Education Quarterly*, 62(1/2), 40-62.
- Nicol, David (2007). E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further & Higher Education*, 31(1), 53-64.
- Nijhuis, Jan; Segers, Mien & Gijselaers, Wim (2005). Influence of Redesigning a Learning Environment on Student Perceptions and Learning Strategies. *Learning Environments Research*, 8(1), 67-93.
- Norton, Lin (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 687-702.
- Nóvoa, António (2005). Prefácio. In Domingos Fernandes, *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Nóvoa, António (2010) La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16(2010), 23-41.
- Nóvoa, António & Lawn, Martin (2002). *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Springer.
- Nunziati, Georgette (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques: Apprendre*, 280, 48-64.

- Nussbaum, Martha (2010). Uma crise planetária da educação. *Courrier Internacional (ed. Portuguesa)*, 175, 60-65.
- O'Donovan, Barry; Price, Margaret & Rust, Chris (2008). Developing student understanding of assessment standards: a nested hierarchy of approaches. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 205-217.
- O'Moore, Liza & Baldock, Tom (2007). Peer Assessment Learning Sessions (PALS): an innovative feedback technique for large engineering classes. *European Journal of Engineering Education*, 32(1), 43-55.
- O'Neill, Geraldine & McMahon, Tim (2005). Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers? In Sarah Moore, Geraldine O'Neill & Barry McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 27-35). Dublin: AISHE.
- OECD (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: OECD.
- Orsmond, Paul; Merry, Stephen & Reiling, Kevin (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- Pacheco, José (1995a). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (1995b). *A Avaliação dos alunos na perspetiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (Org.) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, José (2006). Um olhar sobre o processo de investigação. In Jorge Lima & José Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Parente, Cristina (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Parker, Stella; Naylor, Paul & Warmington, Paul (2005). Widening participation in higher education: What can we learn from the ideologies and practices of committed practitioners? *Journal of Access Policy and Practice*, 2(2), 140-160.
- Parlett, Malcom & Hamilton, David (1972). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. *Occasional paper 9*, Centre for research in the educational sciences, University of Edinburgh.
- Paul Hamlyn Foundation (2008). *Learning Futures: Next Practice in Learning and Teaching*. Retirado em Junho 20, 2011 de <http://www.phf.org.uk/landing.asp?id=368>.
- Pavlov, Ivan (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press: Humphrey Milford.
- Pearson, Cecil & Chatterjee, Samir (2000). Outcome Expectations and Learning Effectiveness in an Internationally Oriented Classroom A Qualitative Assessment. *Journal of Teaching in International Business*, 12(1), 61.
- Percy, Rachel (2005). The contribution of transformative learning theory to the practice of participatory research and extension: Theoretical reflections. *Agriculture and Human Values*, 22(2), 127-136.
- Pereira, Anabela (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira & Rui Santiago (Orgs.), *Investigação em educação – abordagens conceptuais e práticas* (pp. 47-58). Porto: Porto Editora.
- Perie, Marianne; Marion, Scott; Gong, Brian & Wurtzel, Judy (2007). *The role of interim assessments in a comprehensive assessment system*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Perradeau, Michel (2009). *Estratégias de aprendizagem – Como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: da Excelência à Regulação as Aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Lda.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza, saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, Jean (1958). *A psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, Jean (1965). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Piaget, Jean (1979). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Pimenta, Selma (2002). Professor reflexivo: Construindo um conceito. In Selma Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez Editora.
- Pinchok, Nick & Brandt, Christopher (2009). *Connecting formative assessment research to practice: An introductory guide for educators*. Learning Point Associates.
- Pitkäniemi, Harri (2009). The essence of teaching-learning conceptual relations: How does teaching work? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 263–276.
- Pokorny, Michel & Pokorny, Helen (2005). Widening participation in higher education: student quantitative skills and independent learning as impediments to progression. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 36(5), 445-467.
- Popahm, James (1983). *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Popham, James (2006). Phony formative assessments: Buyer beware! *Educational Leadership*, 64(3), 86-87.
- Powner, Leanne & Allendoerfer, Michelle (2008). Evaluating hypotheses about active learning. *International Studies Perspectives*, 9(1), 75-89.

- Prosser, Michael; Ramsden, Paul; Trigwell, Keith & Martin, Elaine (2003). Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.
- Prosser, Michael; Martin, Elaine; Trigwell, Keith; Ramsden, Paul & Lueckenhausen, Gillian (2005). Academics' Experiences of Understanding of their Subject Matter and the Relationship of this to their Experiences of Teaching and Learning. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition*, 33(2), 137-157.
- Pundak, David & Rozner, Shmaryahu (2008). Empowering engineering college staff to adopt active learning methods. *Journal of Science Education & Technology*, 17(2), 152-163.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rafael, Manuel (2005). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In Guilhermina Miranda & Sara Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 166-182). Lisboa: Relógio D'Água.
- Ramaprasad, Arkalgud (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28, 4-13.
- Ramaswamy, Shri; Harris, Ilene & Tschirner, Ulrike (2001). Student Peer Teaching: An Innovative Approach to Instruction in Science and Engineering Education. *Journal of Science Education & Technology*, 10(2), 165-171.
- Ramos, Kátia (2008). *Pedagogia universitária: Um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ramsden, Paul (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

- Revell, Andrea & Wainwright, Emma (2009). What Makes Lectures 'Unmissable'? Insights into Teaching Excellence and Active Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 209-223.
- Reynolds, Marklin & Hancock, Jeanie (2010). Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course. *Innovations in Education & Teaching International*, 47(2), 175-186.
- Ribeiro, Agostinho (1991). Comunicação e Relação Interpessoal. In Maria João Gama, *Manual do formador – vol. 2* (pp.1-25). Porto: GETAP.
- Rieg, Sue & Wilson, Barbara (2009). An investigation of the instructional pedagogy and assessment strategies used by teacher educators in two universities within a state system of higher education. *Education*, 130(2), 277-294.
- Richardson, Jonh (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415.
- Robertson, Susan (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: Modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407-422.
- Robson, Colin (1997). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rodrigues, Ângela (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação – Métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: Educa e Autores.
- Rodrigues, Pedro (1994). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In Albano Estrela & Pedro Rodrigues (Coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- Rogers, Carl (1979). *Psicoterapia e consulta psicológica*. Lisboa: Moraes Editores.

- Roldão, Maria do Céu (2005). Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 13, 105-126.
- Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Romanovsky, Joana & Martins, Pura (2008). A aula como expressão da prática pedagógica. In Ilma Veiga (Org.), *Aula: Génese, dimensões, princípios e práticas* (pp. 169-185). São Paulo: Papyrus.
- Rosales, Carlos (1992). *Avaliar é Refletir sobre o Ensino*. Porto: Edições ASA.
- Rosário, Pedro & Almeida, Leandro (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In Guilhermina Miranda & Sara Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-160). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762). *Émile: or, on Education*. Paris: Éditions Garnier frères.
- Rust, Chris; O'Donovan, Berry & Price, Margaret (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240.
- Rutherford, Robert & Lopes, João (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Ryan, Michael & Martens, Gretchen (1989). *Planning a College Course: A Guidebook for the Graduate Teaching Assistant*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sadler, Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, Royce (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- Sadler, Troy (2009). Situated learning in science education: Socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.

- Santos, Boaventura (1995a). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura (1995b). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Santos, Boaventura Sousa (1999). *Pela Mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2002). *A crítica da razão indolente - contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, Boaventura Sousa (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Sargeant, Joan; Curran, Vernon; Allen, Michael; Jarvis-Selinger, Sandra & Ho, Kendall (2006). Facilitating interpersonal interaction and learning online: Linking theory and practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(2), 128-136.
- Saul, Ana (1988). *Avaliação Emancipatória: Desafio À Teoria e À Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. São Paulo: Editora Cortez.
- Savitz, Fred (1999, October). *Howard Gardner, meet Benjamin Bloom: Strategies for the future enliven methods from the past*. Paper presented at the Annual Meeting of Pennsylvania Council for the Social Sciences, Pittsburgh, EUA.
- Scallon, Gérard (1980). *L'évaluation formative – outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage*. Québec: Université Laval. Departement de mesure et evaluation.
- Scallon, Gérard (1982). *La construction d'un test diagnostique selon des facettes*. Québec: Université Laval. Departement de mesure et evaluation.
- Scallon, Gérard (1988). *L'évaluation formative des apprentissages – l'instrumentation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Schaeper, Hildegard (2009). Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34(6), 677-697.
- Schunk, David & Zimmerman, Barry (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In Patricia. Alexander & Philip Winnie (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, David & Zimmerman, Barry (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. London: Taylor & Francis Group.
- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. In Ralph Tyler, Robert Gagné & Michel Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation* (pp. 38-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, Michel (1981). Summative teacher evaluation. In Jason Millman & Linda Darling-Hammond (Ed.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 23-37). Beverly Hills: Sage Publications.
- Scriven, Michel (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sennet, Richard (2001). *A corrosão do carácter – As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Servage, Laura (2009). The Scholarship of Teaching and Learning and the Neo-Liberalization of Higher Education: Constructing the "Entrepreneurial Learner". *Canadian Journal of Higher Education*, 39(2), 25-43.
- Shu-Ling, Wang & Lin, Sunny (2007). The application of social cognitive theory to web-based learning through NetPorts. *British Journal of Educational Technology*, 31(4), 600-612.
- Siemens, George (2005). *Connectivism: Learning as network creation*. Retirado em Junho 20, 2011 de <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>.
- Silva, Pedro (2003). *Etnografia e educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.

- Simões, Gonçalo (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Simpson, Ormond (2008). Motivating learners in open and distance learning: do we need a new theory of learner support? *Open Learning*, 23(3), 159-170
- Skinner, Burrhus (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Cambridge: B.F. Skinner Foundation.
- Skinner, Burrhus & Holland, James (1961). *The analysis of behavior. A program for self-instruction*. New York, McGraw-Hill.
- Smith, Gary (2007). How Does Student Performance on Formative Assessments Relate to Learning Assessed by Exams? *Journal of College Science Teaching*, 36(7), 28-34.
- Smith, Mary (2009). Multiple methodology in education research. In Judit Green, Gregory Camilli & Patricia Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 457-476). New York: Routledge, Inc.
- Smith, Karl (2010). Social basis of learning: From small-group learning to learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 123, 11-22.
- Sousa, Carolina (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In Guilhermina Miranda & Sara Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 43-51). Lisboa: Relógio D'Água.
- Spring, Hanna (2010). Theories of learning: models of good practice for evidence-based information skills teaching – Learning and teaching in action. *Health Information & Libraries Journal*, 27(4), 327-331.
- Stake, Robert (1975). *Program evaluation particularly responsive evaluation*. Paper presented at a conference on New Trends in Evaluation, Goteborg, Sweden.
- Stiggins, Rick (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.

- Stiggins, Rick & DuFour, Rick (2009). Maximizing the Power of Formative Assessments. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 640-644.
- Stigmar, Martin (2010). Scholarship of teaching and learning when bridging theory and practice in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 4(2), 1-14.
- Stinson, John & Milter, Richard (1996). Problem-Based Learning in Business Education: Curriculum Design and Implementation Issues. In LuAnn Wilkerson and Wim Gijsselaers (Eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 33-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António (2004). Education, knowledge society and the network society. *Globalization, Societies & Education*, 2(3), 319-335.
- Stufflebeam, Daniel (1971). The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. Paper presented at the Annual meeting of American Association of School Administrators, Atlantic City, USA.
- Stufflebeam, Daniel & Shinkfield, Antony (1989) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piados/MEC.
- Stufflebeam, Daniel & Shinkfield, Antony (2007). Evaluation – theory, models, and applications. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Sweeney, Arthur; Weaven, Scott & Herington, Carmel (2008). Multicultural influences on group learning: a qualitative higher education study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 119-132.
- Taatila, Vesa (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education & Training*, 52(1), 48-61.
- Tan, Kelvin (2004). Does student self-assessment empower or discipline students? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 651-662.
- Taras, Maddalena (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further & Higher Education*, 33(1), 57-69.

- Taras, Maddalena (2007). Assessment for learning: understanding theory to improve practice. *Journal of Further & Higher Education*, 31(4), 363-371.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Taylor, Peter (2000). Changing expectations: Preparing students for flexible learning. *The International Journal of Academic Development*, 5(2), 107-115.
- Taylor, Edward (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 119, 5-15.
- Terrasêca, Manuela (2002). *Avaliação de sistemas de formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Terry, Laurel (2008). The Bologna process and its impact in Europe: It's so much more than degree changes. *Vanderbilt Journal of Transnational Law*, 41(1), 107-228.
- Thomas, Liz (2002). Student Retention in Higher Education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy* vol. 17, no. 4, 423-432.
- Thorndike, Edward (1910). *Educational psychology*. New York: Teachers college, Columbia University.
- Torrance, Harry (1993). Formative Assessment: Some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*, 23(3), 333-343.
- Torrance, Harry (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281-294.
- Trigwell, Keith & Prosser, Michael (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.

- Trindade, Rui (2010). O ensino superior como espaço de formação: Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 75-98). Porto: CIEE/Livpsic.
- Trindade, Rui (2011). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. São Paulo: Texto Editores Lda.
- Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leirão.
- Truscott, Stephen; Kreskey, Donna; Bolling, Michelle; Psimas, Lynnae; Graybill, Emily; Albritton, Kizzy & Schwartz, Allison (2012). Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(4), 63-82.
- Tuckman, Bruce (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, Ralph (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ussher, Bill & Earl, Kerry (2010). 'Summative' and 'Formative': Confused by the Assessment Terms? *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 7(1), 53-63.
- Usher, Robin & Soloman, Nicky (1999). Experiential learning and the shaping of subjective in the work-place. *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 155-163.
- Vala, Jorge (1987). A análise de conteúdo. In Augusto Silva e José Pinto. (Orgs.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 100-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, Jorge (1996). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social. In Jorge Vala & Benedita Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (pp. 353-384). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

- Valadares, Jorge e Graça, Margarida (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Vasconcelos, Teresa (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida. In Jorge Lima & José Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Vermunt, Jan & Vermetten, Yvonne (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.
- Vial, Michel (1987). *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au college*. Marseille: CRDP.
- Vieira, Flávia (2007) *Transformar a pedagogia na universidade: princípios e linhas de acção*. Conferência apresentada na Universidade do Algarve, Faro, Portugal [policopiado e cedido pela autora].
- Vieira, Flávia & Moreira, Maria (2001). Princípios reguladores da pedagogia universitária. *CIED - Volume de Actas / Proceedings*. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, Amélia & Amaral, Alberto (2007, Agosto). *A survey on the implementation of the Bologna process in Portugal*. Paper presented to the 29th Annual Eair Forum. University of Innsbruck, Innsbruck, Austria.
- Von Glasersfeld, Ernst (1989). Constructivism in education. In Torsten Husen & Neville Postlewaite (Ed.), *International encyclopedia of education [Suppl.]* (pp. 162-163). Oxford: Pergamon Press.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wachelke, João & Camargo, Brígido (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 379-390.

- Wagner, Wolfgang (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. In Antonia Moreira, & Denize Oliveira. (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 3-25). Goiânia: AB.
- Wallerstein, Immanuel (Dir.) (1996). *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Publicações Europa América.
- Wang, Shouhong & Wang, Hai (2011). Teaching design thinking through case analysis: Joint analytical process. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(1), 113-118.
- Watson, John (1930). *Behaviorism (Revised edition)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Watson, John & Rayner, Rosalie (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Weber, Max (1992). *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Wertsch, James (1997). *Vygotsky and the formation of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiggins, Grant & McTighe, Jay (2005). *Understanding by Design*. Pearson Education: New Jersey
- Wilson, Bruce; Pollock, Philip & Hamann, Kerstin (2007). Does active learning enhance learner outcomes? Evidence from discussion participation in online classes. *Journal of Political Science Education*, 3(2), 131-142.
- Wilson, Mark & Scalise, Kathleen (2006). Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System. *Higher Education*. 52(4), 635-663.
- Whitmore, John (2009). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Wood, David (1998). *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Wood, Robert (1987). *Measurement and assessment in education and psychology*. London: Falmer Press.
- Ya-huei, Wang & Hung-Chang, Liao (2008). The Application of Learning Portfolio Assessment for Students in the Technological and Vocational Education System. *Asian EFL Journal*, 10(2), 132-154.
- Yee Fan Tang, S. (2008). Issues in field experience assessment in teacher education in a standards-based context. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 17-32.
- Yin, Robert (2009). Case study methods. In Judit Green, Gregory Camilli & Patricia Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-121). New York: Routledge, Inc.
- Yoshimoto, Keiichi; Inenaga, Yuki & Yamada, Hiroshi (2007). Pedagogy and Andragogy in Higher Education - A Comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 42(1), 75-98.
- Young, Sue (2008). Theoretical frameworks and models of learning: tools for developing conceptions of teaching and learning. *International Journal for Academic Development*. 13(1), 41-49.
- Yount, Rick (2001). Experiential learning. In Michael Anthony (Ed.), *Evangelical dictionary of Christian education* (pp. 276-277). Grand Rapids, MI: Baker Publishing.
- Zabala, Antoni e Arnau, Laia (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, Miguel (1995). A Avaliação no Contexto da Reforma. In José Pacheco & Miguel Zabalza (Orgs.), *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 13-38). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Zabalza, Miguel (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, Miguel (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: Respondendo ao desafio do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Texto para a sessão solene comemorativa do Dia da Universidade [documento policopiado].

Legislação e relatórios referenciados:

- Adam, Stephen (2004, July). *Using learning outcomes*. Report for the Bologna conference on learning outcomes. Heriot-Watt University, Edinburgh. Scotland. Retirado em Novembro 24, 2011 de http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf.
- Adam, Stephen (2006). An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In Eric Froment; Jürgen Kohler; Lewis Purser & Lesley Wilson (Eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag. Retirado em Novembro 22, 2011 de http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf.
- Allegre, Claude; Berlinguer, Luigi; Blackstone, Tessa & Rüttgers, Jürgen (1998). *Sorbonne Joint Declaration – Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Retirado em Setembro 9, 2011 de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.
- Benelux Bologna Secretariat (2009) *Bologna beyond 2010 – Report on the development of the European Higher Education Area*. Retirado em Novembro 16, 2011 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf.
- CEDEFOP (2008). *The shift to learning outcomes – Conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Retirado em Abril 29, 2009 de http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4079_EN.PDF.
- CEDEFOP (2009). *The shift to learning outcomes – Policies and practices in Europe*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Retirado em Abril 29, 2009 de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar e aprender – Rumo à sociedade*

cognitiva. Retirado em Julho 23, 2008 de http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt.htm.

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu – Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*. Retirado em Julho 23, 2008 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PT:PDF>.

Comunidades Europeias (2008). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. Retirado em Julho 19, 2011 de http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf.

Conselho (2009a). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). *Jornal Oficial da União Europeia*, C119, 2-10. Retirado em Setembro 25, 2011 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>.

Conselho (2009b). Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, de 26 de Novembro de 2009 sobre o desenvolvimento do papel da educação num triângulo do conhecimento plenamente funcional. In *Jornal Oficial da União Europeia*, C302, 3-5. Retirado em Dezembro 12, 2009 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:PT:PDF>.

Conselho Europeu de Barcelona (2002). *Conclusões da Presidência*. Retirado em Novembro 3, 2011 de https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000033841&line_number=0001&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA.

Conselho Europeu de Lisboa (2000). *Conclusões da Presidência*. Retirado em Novembro 3, 2011 de

http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=6039&p_est_id=12658.

Conselho da Europa/UNESCO (1997). *Convenção de Reconhecimento de Lisboa*. Retirado em Novembro 3, 2011 de http://www.utl.pt/admin/docs/53_ConvencaodeLisboa.pdf.

Conselho da União Europeia (2007). *Resolução do Conselho sobre a modernização das universidades para a competitividade da Europa numa economia mundial baseada no conhecimento* Retirado em Julho 19, 2008 de <http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/07/st16/st16096-re01.pt07.pdf>.

Conselho da União Europeia (2009). *Mensagens do Conselho (EJC) no domínio da educação enquanto contributo para o debate sobre a Estratégia de Lisboa pós-2010*. Retirado em Setembro 25, 2011 de <http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/09/st15/st15465.pt09.pdf>.

Council (2002) Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe. *Official Journal of the European Communities*, C142, 1-22. Retirado em Setembro 25, 2011 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>.

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março. Diário da República —I Série-A, N.º 60 – 24 de Março de 2006, 2242-2257.

Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho. Diário da República, I Série, N.º 121 – 25 de Junho de 2008, 3835-3853.

Decreto-Lei nº 230/2009 de 14 de Setembro. Diário da República, I Série, N.º 178 – 14 de Setembro de 2009, 6310-6312.

Deliberação nº 1536/2005. *Regulamento dos princípios a observar na avaliação dos discentes da Universidade do Porto*. Reitoria da Universidade do Porto. Diário da República, II Série, N.º 225, 16403-16405.

ESIB – the National Unions of Students in Europe (2006). *Higher education within the Lisbon Strategy*. Retirado em Setembro 21, 2011 de

http://www.esib.org/documents/publications/conference_documents/0603_esc11_vienna/lisbon_esc11_reader.pdf.

European Communities (2009). *ECTS Users' Guide*. Retirado em Abril 29, 2009 de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf.

Eurydice Network (2010). *Focus on higher education in Europe 2010 – The impact of the Bologna process*. Retirado em Novembro 11, 2011 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf.

FEUP (2010). *Relatório de concretização do processo de Bolonha – Ano lectivo 2009/2010*. Retirado em Dezembro 7, 2011 de http://sigarra.up.pt/feup/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=31453&pct_p_arametros=p_pagina=31453&pct_grupo=16306&pct_grupo=16307

FPCEUP (2009). *Relatório de concretização do processo de Bolonha – Ano lectivo 2008/2009*. Retirado em Dezembro 7, 2011 de http://sigarra.up.pt/ant/fpceup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1166&pct_parametros=p_pagina=1166&pct_disciplina=&pct_grupo=4803.

Grootings, Peter & Nielsen, Søren (2009). Policy learning: applying the changing learning paradigm for policy advice on VET reforms in transition countries. In CEDEFOP (Ed.), *Modernising vocational education and training - Fourth report on vocational training research in Europe: background report, Volume 2* (pp. 269-292). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série, N.º 233 – 14 de Outubro de 1986, 3067-3081.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República – I Série-A, N.º166 – 30 de Agosto de 2005, 5122-5138.

Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Diário da República – I Série, N.º 174 – 10 de Setembro de 2007, 6358-6389.

Lei nº 115/97 de 19 de Setembro – Primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série-A, N.º 217 – 19 de Setembro de 1997, 5082-5083.

Lourtie, Pedro (2001). *A Declaração de Bolonha e o sistema de graus do ensino superior – Bases para uma discussão*. Retirado em Setembro 9, 2007 de

http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_DB%20e%20o%20sistema%20de%20graus%20do%20ES_Prof.Pedro%20Lourtie.pdf.

Ministério da Ciência e do Ensino Superior (2003). *Um ensino superior de qualidade – Documento de orientação para a avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior*. Retirado em Setembro 5, 2007 de

<http://paco.ua.pt/common/bin//UM%20ENSINO%20SUPERIOR%20DE%20QUALIDADE%20-%20DOCUMENTO%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%83O.pdf>.

Ministros da Educação Europeus (1999). *Declaração de Bolonha*. Retirado em Janeiro 24, 2007 de

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf.

Ministros Europeus do Ensino Superior (2001). *Comunicado de Praga – A caminho da Área Europeia de Ensino Superior*. Retirado em Setembro 9, 2011 de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf.

Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (2003). *Comunicado de Berlim*. Retirado em Setembro 26, 2011 de

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24850512-4E2F-4579-829F-80CB905A5CC8/366/ComunicadodeBerlim1.pdf>.

- Ministers responsible for Higher Education (2005). *Bergen Communiqué, The European Higher Education Area – Achieving the goals*. Retirado em Setembro 26, 2011 de <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf>.
- Ministers responsible for Higher Education (2007). *London Communiqué, Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*. Retirado em Setembro 26, 2011 de http://www.bmbf.de/pubRD/London_Communique_Bologna_e.pdf.
- Ministers responsible for Higher Education (2010). *Budapeste-Viena Declaration on the European Higher Education Area*. Retirado em Setembro 26, 2011 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
- Ministres Chargés de l'Enseignement Supérieur (2009). *Communiqué Louvain et Louvain-la-Neuve, Processus de Bologne 2020 – L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie*. Retirado em Agosto 31, 2009 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Louvain_Louvain-la_Neuve_Communicu%C3%A9_FR.pdf.
- Moon, Jennifer (2004, July). *Linking levels, learning outcomes and assessment criteria*. Report for the Bologna conference on learning outcomes. Heriot-Watt University; Edinburgh. Scotland. Retirado em Novembro 24, 2011 de http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf.
- Negreiros, Jorge (2010). *Relatório do curso de mestrado integrado em Psicologia*. Retirado em Dezembro 7, 2011 de http://sigarra.up.pt/fpceup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1166&pct_parametros=p_pagina=1166&pct_disciplina=&pct_grupo=3458&pct_grupo=4803.
- The undersigned Rectors of European Universities (1988). *Magna Charta Universitatum*. Retirado em Setembro 9, 2011 de <http://www.bologna->

bergen2005.no/Docs/00-

[Main_doc/880918 Magna Charta Universitatum.pdf](http://Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf).

Zgaga, Pavel [general rapporteur] (2003). *Bologna Process between Prague and Berlin – Report to the Ministers of Education of the signatory countries*. Retirado em Setembro 26, 2011 de <http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/Follow-up/zgaga.pdf>.